

Fordypningsoppgaven i norskfaget

Kristin Espe Bjørnstad



Masteroppgave i nordiskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

Fordypningsoppgaven i norskfaget

Kristin Espe Bjørnstad

Masteroppgave i nordiskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

2015

© Kristin Espe Bjørnstad

2015

Fordypningsoppgaven i norskfaget

Kristin Espe Bjørnstad

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg sett nærmere på hvordan arbeidet med fordypningsoppgaven gjennomføres i norskfaget i VG3 på tre skoler. Den store valgfriheten oppgaven legger opp til, og den store bredden som finnes i norskfaget, gjør det spesielt interessant å se på hvordan ulike syn på norskfaget realiseres i elevenes og skolenes møte med fordypningsoppgaven. Derfor har denne studien sett på hvordan tre skoler gjennomfører fordypningsoppgaven, og videre undersøkt følgende problemstilling: *Hvordan realiseres ulike fagsyn i elevens, lærerens og skolens møte med fordypningsoppgaven i norskfaget på VG3?* De ulike fagsynene som utgjør det teoretiske rammeverket for studien er hentet fra læreplanens inndeling i norsk som kultur-, kommunikasjons-, dannelsings- og identitetsutviklende fag. Datamaterialet består av transkriberte intervjuer med to elever fra hver av skolene, samt alle de dokumentene elevene fikk utdelt i forbindelse med arbeidet.

Studien viser at fordypningsoppgaven ble gjennomført ulikt på de tre skolene. Dette vil si at skolene hadde ulike retningslinjer for hva elevene skulle skrive om, hvordan de skulle formidle det, og hvordan det følgelig ble vurdert. Elevene fikk i varierende grad velge tema selv, men ikke kommunikasjonsverktøyet. Kulturfaget norsk blir i møte med fordypningsoppgaven i hovedsak realisert som et litteraturfag på to av skolene. Elevene oppfatter litteraturhistorien som viktig, og to av skolene løftet fram litteratur som et tilrådet eller obligatorisk temavalg. Kommunikasjonsfaget norsk blir realisert i arbeidet med oppgaven underveis, hvor skolene tok tak i de grunnleggende ferdighetene på ulike måter som forberedelse for sluttproduktet elevene skulle lage. Studien viste at elevene arbeidet mye med oppgaven på egen hånd, og at enkelte av elevene opplevde at de ikke var godt nok forberedt på å skrive en slik type oppgave. Rammene for fordypningsoppgaven, der elevene får mulighet til å for eksempel sammenligne tekster, og slik se dem i nye perspektiver, er et eksempel på hvordan oppgaven kan gi rom for dannelsingspotensialet i faget. Samtidig er den identitetsutviklende dimensjonen i faget kanskje den som kommer aller tydeligst fram i møte med denne oppgaven. Elevene uttrykte selv at det å velge noe de var interessert i, var det aller viktigste for deres temavalg. Elevenes selvvalgte tema får slik en stor plass i et viktig år i norskfaget.

Forord

Fordypningsoppgaven har fascinert meg både i praksisperioder og gjennom jobb i skolen. Hvorfor har en slik oppgave hatt en selvsagt plass i læreplanen gjennom så mange år? Arbeidet med denne masteroppgaven har derfor vært en lærerik prosess, som har gitt meg verdifulle perspektiver på både skolefaget norsk og på læreplanen. Dette er i stor grad takk til mine seks informanter og norsklærerne deres. Takk for at dere stilte opp, og takk for lånet av tida deres midt i et veldig viktig skoleår.

Det er mange andre som også fortjener en takk i forbindelse med dette arbeidet. Først og fremst vil jeg takke min veileder Jonas Bakken for verdifulle innspill, grundige tilbakemeldinger, endeløs kommaretting og masser av tro på prosjektet. Det har jeg satt stor pris på!

Det siste året har vært intenst og annerledes, og ble ekstra spennende i fellesskap med mine medstudenter på lesesalen på Helga Engs hus. Takk for gode råd, kaffepauser og ikke minst for selskapet. En ekstra takk til Marte for gjennomlesninger og et fantastisk nyttig samarbeid. Lektorprogrammet hadde heller ikke vært det samme uten alle de andre flotte menneskene jeg har blitt kjent med gjennom studentforeningene Kjeller'n og LPU. En stor del av min lærerutdanning har i høyeste grad foregått i disse foreningene.

En stor takk sender jeg også til mine foreldre for faglige diskusjoner underveis i prosessen, og for støtte og motivasjon helt fram til levering. Sist, men ikke minst, tusen takk til Helge for grundig korrekturlesing, masser av tålmodighet, og forståelse for at ekteskapets første år i stor grad ble tilbrakt på Blindern.

Blindern, 12. mai 2015

Kristin Espe Bjørnstad

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Tema for oppgaven	1
1.1.1	Bakgrunn og temavalg	1
1.1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.1.3	Avgrensinger	4
1.2	Tidligere forskning	5
1.2.1	Introduksjon	5
1.2.2	Studier om fordypningsoppgaven	5
1.2.3	Tidligere evalueringer av fordypningsoppgaven.....	8
1.2.4	Ulike erfaringer med fordypningsoppgaven	9
1.2.5	Oppsummering	10
1.3	Videre disposisjon	11
2	Fordypningsoppgaven i læreplanene.....	13
2.1	Introduksjon.....	13
2.2	Begrepsavklaringer.....	13
2.3	Læreplanene.....	14
2.3.1	Læreplan for den videregående skole 1976.....	14
2.3.2	Reform 94.....	16
2.3.3	Fordypningsoppgaven i Kunnskapsløftet.....	17
2.4	Oppsummering	18
3	Teoretisk rammeverk.....	21
3.1	Introduksjon.....	21
3.2	De ulike norskfagene	22
3.2.1	Norsk som kulturfag.....	23
3.2.2	Kommunikasjonsfaget norsk.....	26
3.2.3	Danningsfaget norsk.....	29
3.2.4	Norsk som identitetsfag.....	30
3.3	Oppsummering	33
4	Metode.....	35
4.1	Forskningsdesign	35
4.1.1	Planlegging og forskningsdesign	35

4.1.2	Kvalitativ tilnærming og metode.....	35
4.2	Innsamling og bearbeiding av datamaterialet.....	39
4.2.1	Utvalget av skoler og informanter.....	39
4.2.2	Gjennomføring av datainnsamlingen	40
4.2.3	Pilotintervjuet	40
4.3	Dataanalyser og rapportering.....	40
4.3.1	Transkribering	40
4.3.2	Analysekategoriene og det teoretiske rammeverket.....	41
4.3.3	Oversikt over informanter, skoler og dokumenter	42
4.4	Reliabilitet og validitet	43
4.4.1	Reliabilitet: Vil en annen forsker få samme resultat?	43
4.4.2	Validitet	44
4.5	Oppsummering	47
5	Analyse: Elevene, skolene og fordypningsoppgaven.....	49
5.1	Introduksjon.....	49
5.2	Solveien VGS (S1)	49
5.2.1	Tema og innhold i fordypningsoppgaven.....	50
5.2.2	Kommunikasjonsverktøy og vurderingspraksis	53
5.2.3	Elevenes erfaringer med oppgaven	54
5.2.4	Oppsummering Solveien VGS	54
5.3	Rye VGS (S2).....	55
5.3.1	Tema og innhold i fordypningsoppgaven.....	55
5.3.2	Kommunikasjonsverktøy og vurderingspraksis	59
5.3.3	Elevenes erfaringer med oppgaven	60
5.3.4	Oppsummering Rye VGS.....	61
5.4	Gloslia VGS (S3).....	62
5.4.1	Tema og innhold i fordypningsoppgaven.....	62
5.4.2	Kommunikasjonsverktøy og vurderingspraksis	66
5.4.3	Elevenes erfaringer med oppgaven	67
5.4.4	Oppsummering Gloslia VGS	68
5.5	Oppsummering og sammenligning.....	69
6	Analyse: Hvordan realiseres ulike fagsyn i elevenes og lærernes møte med fordypningsoppgaven?	71

6.1	Introduksjon.....	71
6.2	Norsk som kulturfag	71
6.2.1	Introduksjon	71
6.2.2	«Det er jo veldig mange norsklærere som er veldig glad i Ibsen» – Skolene og kulturfaget norsk	72
6.2.3	«Man tenker jo at noe som har litt mer med norskfaget å gjøre enn spedalskhet da, kanskje er litt mer, passer litt bedre» - Elevene og kulturfaget norsk	75
6.2.4	Kulturfaget norsk og fordypningsoppgaven.....	76
6.3	Norsk som kommunikasjonsfag	77
6.3.1	Introduksjon	77
6.3.2	«[D]et er jo en ganske brå overgang hvis du ikke har gjort noe sånt før» - De grunnleggende ferdighetene i møte med fordypningsoppgaven	77
6.3.3	Kommunikasjonsfaget norsk og fordypningsoppgaven	81
6.4	Norsk som danningsfag	82
6.4.1	Introduksjon	82
6.4.2	Fordypningsoppgaven som dannelsesreise	82
6.4.3	Danningsfaget norsk og fordypningsoppgaven.....	84
6.5	Norsk som identitetsfag	85
6.5.1	Introduksjon	85
6.5.2	«Hva er viktig i livet?» - Skolene og identitetsfaget norsk	86
6.5.3	«Det er det absolutt viktigste å skrive om noe man liker, ellers blir det bare teit å jobbe med i seks måneder» - Elevene og identitetsfaget norsk.....	87
6.5.4	Identitetsfaget norsk og fordypningsoppgaven	90
6.6	Oppsummering	91
7	Diskusjon.....	93
7.1	Sammenfatning av studien.....	93
7.2	Hvordan realiseres de ulike fagsynene i møte med fordypningsoppgaven?	94
7.2.1	Litteraturens plass i fordypningsoppgaven	94
7.2.2	Kommunikasjonsferdigheter og fordypningsoppgaven	96
7.2.3	Valgene og valgfriheten	97
7.2.4	Fordypningsoppgaven i læreplanen	98
8	Avslutning	101
8.1	Oppsummering av hovedfunn	101
8.2	Videre studier	102

8.3 Didaktiske implikasjoner	103
Litteraturliste	105
Vedlegg A	111
Tabell 1: Oversikt over informanter	42
Tabell 2: Oversikt over skoler	42
Tabell 3: Oversikt over dokumenter	43

1 Introduksjon

1.1 Tema for oppgaven

1.1.1 Bakgrunn og temavalg

«Hvordan framstilles ensomme barn i barnelitteraturen sammenlignet med voksenlitteraturen?» lød problemstillingen jeg arbeidet med i mitt eget særemne i skoleåret 2007/2008. Det var et litterært prosjekt, valgt ut fra egen interesse og råd fra skolebibliotekaren. De aller fleste som har gått på den videregående skolen siden 1970-tallet husker nok hva de skrev sitt særemne om. Om det ble kalt periode-, tema-, genre- eller forfatterstudium, særemne eller fordypningsoppgave, møter man uansett generasjon noen som har fordypet seg i Knut Hamsuns forfatterskap, eller sammenlignet kvinnerollen i *Kristin Lavransdatter* og *Alberte og friheten*. Språklige emner som slang, såkalt «kebabnorsk» og dialekter, eller oppgaver om adaptasjon fra bok til film er også populære temaer. Noen skrev lange oppgaver, andre presenterte sine funn muntlig. Andre skoler igjen avsluttet arbeidet med en skrivevurdering på skolen (Smidt, 2004, s. 187), slik det også var da mitt særemne skulle leveres. Denne studien skal se nærmere på fordypningsoppgaven, med et særlig fokus på hvordan arbeidet med den gjennomføres og oppleves.

Læreplanen for den videregående skolen fra 1976, Reform 94 og Læreplanen Kunnskapsløftet 2006 har alle hatt fordypningsoppgaven som en del av norskplanen for det siste undervisningsåret (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, Utdanningsdirektoratet, 2013f). Oppgaven beskrives ulikt i de forskjellige planene, men elevenes valgfrihet har alltid vært til stede. Kompetansemålet for fordypningsoppgaven, slik det står i den reviderte fagplanen for norskfaget i LK06, er å «gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov» (Utdanningsdirektoratet, 2013f). Til tross for at oppgaven har vært en del av videregående opplæring gjennom flere læreplaner, har det vært gjort få studier av fenomenet og den plassen det har i norskfaget. Fordypningsoppgaven er nettopp på grunn av dens plass i skolen et interessant fenomen å forske på.

Valgfriheten elevene har i møte med fordypningsoppgaven, gjør også dette fenomenet viktig å kartlegge. Elevene skal ifølge LK06 både velge tema og kommunikasjonsverktøy for oppgaven selv, noe som innebærer at elevene kan ende opp med å fordype seg i helt ulike deler av norskfaget. Hva slags oppgave elevene produserer, er som følge av valgfriheten i stor grad opp til hver enkelt elev, men også til læreren og skolen. Det blir et spørsmål om hva elevene, lærerne og skolen ønsker at elevene skal få ut av arbeidet med oppgaven.

Valgfriheten har også konsekvenser for hvordan oppgaven vurderes. Når elevene selv skal kunne velge det hensiktsmessige kommunikasjonsverktøyet, kan det da være snakk om at elever i samme klasse både skal ha muntlige og skriftlige vurderingssituasjoner.

Fordypningsoppgavens plassering i VG3 gjør at den også vil ha en betydning for elevenes sluttvurdering i norskfaget. Hvor stor betydning denne oppgaven skal ha, er ikke bestemt i læreplanen, men som et eget kompetansemål og med en sentral plass i faget gjennom mange år, er det mulig at den får en stor betydning for standpunktkarakterene i norsk. Flere skoler har også hatt en tradisjon for å trekke inn fordypningsoppgaven ved muntlig eksamen. Derfor er fenomenet fordypningsoppgaven viktig å forske på, for å bidra til en bevisstgjøring rundt oppgavens plass og gjennomføring i skolen.

Fordypningsoppgaven er dessuten interessant fordi den gir mulighet for en type læring som blir stadig viktigere. Norskfaget er et fag som favner bredt over flere typer innhold. Det offentlige utvalget (NOU) som kalles Ludvigsen-utvalget, ble i 2013 nedsatt av Kunnskapsdepartementet for å vurdere «i hvilken grad dagens faglige innhold dekker de kompetanser og de grunnleggende ferdigheter som utvalget vurderer at elevene vil trenge i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 14), og «hvilke endringer som bør gjøres dersom disse kompetansene og ferdighetene i større grad bør prege innholdet i opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 14). Utvalget presenterte høsten 2014 sin delinnstilling, der de trakk fram det store omfanget flere av skolefagene har. De pekte på utfordringer knyttet til bredden i norskfaget og elevenes dybdelæring. De forklarte dybdelæring som at «elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere helhetlig og varig forståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 35), og at «[r]ealisering av læreplanene forutsetter ofte at bredde i fagene må vektlegges, og det kan være utfordrende samtidig å legge til rette for at elevene får arbeidet grundig nok med det de skal lære i dybden» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 11). Forskningsgrunnlaget utvalget støtter seg til, viser «at det har betydning for elevenes læring at de får mulighet til å

fordype seg, får reflektere over egen læring og får hjelp til å forstå sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 14). Fordypningsoppgaven vil slik kunne være et eksempel på et fenomen der det finnes potensial for denne dybdelæringen til tross for fagets brede natur.

Kompetansemålets formulering åpner for at ulike aspekter av norskfaget kan realiseres, og at lokale forskjeller kan oppstå. I denne studien beskriver jeg hvordan disse ulike aspektene ved norskfaget kommer fram i møte med fordypningsoppgaven. Hva slags fag norskfaget skal være, drøftes både norskdidaktisk litteratur og i læreplanen. Formålet med norskfaget i LK06 innledes slik: «Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling.» (Utdanningsdirektoratet, 2013a) Kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling presenteres altså som viktige sider ved norskfaget. Dette viser at kulturinnhold har en plass i faget, og at det skal arbeides med elevenes kommunikasjonskompetanse. I tillegg viser det at dannelse og identitetsutvikling skal være et mål med faget. Slik er norskfaget et bredt fag som skal favne om mye. Læreplanarbeid og revisjoner har vist at det finnes ulike syn blant lærere og forskere på hva norskfaget skal være (Bjerke, 2013, Aase, 2005a, Berge, 2005). Disse ulike fagsynene finnes trolig også ute i norske klasserom, og kan derfor være med på å påvirke hva som vektlegges i faget. Åpenheten og valgfriheten i kompetansemålet for fordypningsoppgaven gir rom for at de ulike fagsynene kan komme til syne. Hvordan disse fagsynene realiseres i disse skolenes arbeid med fordypningsoppgaven er interessant å undersøke fordi det kan fortelle noe om hva slags formål med norskfaget som kommer fram i møte med fordypningsoppgaven. Slik kan fagsynene være med på å illustrere de gjennomføringspraksisene studien finner.

1.1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne studien skal undersøke hvordan ulike syn på norskfaget kommer fram i møte med fordypningsoppgaven ved å se på hva som foregår når elevene arbeider med en slik oppgave. Min problemstilling er derfor:

- *Hvordan realiseres ulike fagsyn i elevens, lærerens og skolens møte med fordypningsoppgaven i norskfaget på VG3?*

For å komme fram til et svar på denne overordnede problemstillingen vil jeg undersøke følgende mer spesifikke forskningsspørsmål.

- *Hvordan begrunner seks elever fra tre ulike skoler sine valg av fordypningsoppgaver?*
- *Hvilken valgfrihet i arbeidet har elevene ifølge lærerens og skolens plandokumenter?*

Problemstillingen tar utgangspunkt i analyser av datamaterialet ut fra teoribaserte kategorier, altså de ulike fagsynene: norsk som kulturfag, kommunikasjonsfag, danningsfag og identitetsutviklende fag. Disse dimensjonene utgjør også første del av formålet for norskfaget i læreplanen. For å kunne gjøre dette må jeg først gjennomgå eksisterende forskningslitteratur på feltet. Hvordan de ulike synene på norskfaget realiseres, vil på denne måten være med å illustrere og å skape refleksjon over elevenes emnevalg, begrunnelser for emnevalg og lærernes retningslinjer for oppgaven.

Problemstillingene skal besvares gjennom de kvalitative datainnsamlingsmetodene intervju og dokumentanalyse, og gjennom analyser av dette datamaterialet. Utvalget består av seks elever i tre forskjellige klasser på tre videregående skoler i Oslo og Akershus, og dokumentene er hentet fra lærerne i de tre klassene. Hensikten med denne studien er ikke å kritisere eller evaluere hvordan oppgaven gjennomføres på disse tre skolene, men derimot å se hva slags gjennomføringspraksiser som finnes på tre skoler, og å forsøke å si noe om hvordan ulike fagsyn realiseres i møte med oppgaven.

1.1.3 Avgrensinger

Problemstillingen avgrenser studien til å se på hvordan seks elever begrunner sine emnevalg, og hvilke føringer som oppgis i de utdelte dokumentene, og ut ifra dette forsøke å si noe om hvordan ulike fagsyn realiseres i arbeidet med fordypningsoppgaven. Studien vil altså ikke se på de faktiske oppgavene elevene har skrevet eller presentert, og heller ikke kunne si mer om arbeidsprosessen enn den informasjonen som kommer fram i elevintervjuer og i dokumentene. Heller ikke skolens vurderingspraksis av fordypningsoppgavene vil bli studert her, kun elevenes opplevelse av hvordan læreren vurderer denne oppgaven, samt hva som står om vurdering i dokumentene. En viktig avgrensing er at denne studien ikke vil si noe om lærerens og skolens intensjoner bak oppgaven, siden denne informasjonen kun er hentet fra elevenes perspektiv eller fra dokumentene. For å kunne si noe om dette måtte studien vært supplert med lærerintervjuer. Det er imidlertid ikke nødvendig for å kunne si noe om hvordan

de ulike fagsynene på norskfaget som presenteres i læreplanen tilsynelatende realiseres i disse tre skolene og disse seks elevenes arbeid med fordypningsoppgaven.

1.2 Tidligere forskning

1.2.1 Introduksjon

Det finnes lite forskning på fordypningsoppgaven som fenomen. Jeg skiller mellom tre hovedformer for litteratur som omhandler temaet: studier av fordypningsoppgaven, evalueringer av fordypningsoppgaven og erfaringer med fordypningsoppgaven. Som del av en studie om læringsressurser og skriving i skolens tekstkulturer gjennomført av Norunn Askeland og Bente Aamotsbakken fra 2010 til 2013 så de to forskerne på to elevers arbeid med fordypningsoppgaven. Denne studien vil, sammen med Jon Smidts avhandling om seks lesere i den videregående skolen og to masteroppgaver som omtaler fordypningsoppgaven, bli presentert under studier av fordypningsoppgaven. Under evalueringer finnes NOU: 16 fra 1984 med tittelen *Styrking av norskundervisning i alle skoleslag*, der det blir gjort en kort evaluering av oppgaven slik den presenteres i læreplanen fra 1976. Blant erfaringer med oppgaven regnes lærere som har publisert eksempler på sitt eget arbeid med oppgaven, uten at de gjøres til gjenstand for forskning. Deres erfaringer brukes kun som eksempler på gjennomføring eller som begrunnelser for hvorfor fordypningsoppgaven kan være nyttig for elever.

1.2.2 Studier om fordypningsoppgaven

Askeland og Aamotsbakken (2013) skriver i sin artikkel «Synes dette har vært veldig morsomt» om to elevers arbeid med fordypningsoppgaven. De to elevene hadde begge levert svært gode besvarelser i form av skriftlige oppgaver. Skolen satte frie rammer for oppgaven, og elevene kunne velge både kommunikasjonsverktøy og tema selv, så lenge de holdt seg innenfor kompetansemålene fra VG1 – 3. Askeland og Aamotsbakken bruker Jon Smidts firedeling av norskfaget som en scene, et offentlig rom, et resonansrom og en kulturell workshop til å diskutere de to elevenes loggskriving underveis i arbeidet med oppgaven. De konkluderer med at «[d]et er vår oppfatning at fordypningsoppgaven i særlig grad gir elevene en særlig mulighet for å bruke tekster uavhengig og kritisk, og at den samtidig gir en mulighet for elevene til å bruke de ulike 'rommene' i norskfaget for å utvikle disse ferdighetene» (s.

148). De samme forfatterne (2013) skriver i artikkelen med navnet «'...at sannheten var hans beste venn.' Om fagskriving og fordypningsoppgave i norskfaget på videregående skole» blant annet om hvordan fordypningsoppgaven kan gi elever mulighet til å uttrykke identitet. Studien artikkelen bygger på, undersøker elevenes loggskrivning knyttet til oppgaven, og ser for eksempel på hvordan pronombruken i loggene er med på å uttrykke elevstemmene. De bruker også her Smidts firedeling for å se på potensialet i denne oppgaven (Askeland & Aamotsbakken, 2013a, s. 16).

Deres beskrivelser av fordypningsoppgaven bygger på den samme studien, og den aktuelle skolen viser et eksempel på hvordan arbeidet med denne oppgaven kan foregå. Det er et særlig interessant eksempel, siden denne skolen tilsynelatende følger kompetansemålet ordrett slik det står. Askeland og Aamotsbakken fokuserer særlig på elevenes kildebruk i den første artikkelen og bruker elevenes loggnotater til å beskrive deres individuelle arbeidsprosesser. I den andre artikkelen er det også loggnotatene som står i fokus. Min studie får fram flere gjennomføringspraksiser fra de tre skolene i utvalget, men ser også på andre fagsyn enn identitetsfaget norsk, og undersøker i større grad elevenes opplevelse av arbeidet.

Jon Smidt (1989) studerte i sin doktoravhandling *Seks lesere i skolen – hva de søkte, hva de fant* seks elever i deres videregående løp, og har derfor også sett på arbeidet med fordypningsoppgaven i sin studie. Det virker som det kun var litterære emner som var mulige temavalg for oppgaven for disse seks elevene, men det var variasjon i framstillingsmåter (muntlig, skriftlig og som video). Smidt forklarer hvordan fordypningsoppgaven spilte en viktig rolle i hvordan litteraturundervisninga ble lagt opp. For det første var det viktig å hjelpe elevene å finne veien fra personlig lesing til den litteraturanalytiske lesemåten. For det andre forklarer han at elevene uttrykte mye usikkerhet rundt oppgaven, og at det derfor ble brukt mye tid på forberedelser i høstterminen. Smidt påpeker at selv om en slik oppgave kan være krevende, særlig hvis den blir gjennomført som en individuell skriftlig oppgave, kan den «kjennes som noe av det mest givende elevene har gjort i norskundervisningen» (Smidt, 1989, s. 157). Smidt får her fram lærerperspektivet på fordypningsoppgaven, mens min studie heller vil undersøke elevperspektivene.

Smidt beskriver også fordypningsoppgaven i sin bok *Sjangrer og stemmer i norskrommet*. Han ser på oppgaven som en av mulighetene elevene har til å «få oppleve at de vet mer enn de trodde de visste, om språk og tekst, og at de kan overraske seg sjøl som aktive kulturskapere» (Smidt, 2004, s. 187). Han trekker fram at det er mye uenighet om oppgaven blant lærere,

særlig om presentasjonsform og vurderingsform. En viktig grunn til denne uenigheten er, ifølge Smidt, at arbeidet ofte får betydning for den muntlige sluttvurderingen, til tross for at det ofte blir levert som et stort skriftlig arbeid. Denne uenigheten har etter hans erfaring ført til ulike gjennomføringer av oppgaven:

Mange skoler eksperimenterte opp gjennom årene med ulike måter å organisere særemnearbeidet på. I noen tilfelle valgte en hel klasse samme tema eller forfatter og avsluttet med et større program for skolen, og flere norsklærere kunne rapportere om svært vellykte opplegg av den art. På noen skoler byttet de ut den skriftlige oppgaven med muntlige presentasjoner, andre avsluttet med en skrive dag istedenfor den klassiske «særoppgaven». (Smidt, 2004, s. 187)

Smidt presenterer seg selv som «en svoren tilhenger av særemnet», og trekker fram tre grunner til det. Den første grunnen kaller han «valgets kvaler og gleder» (Smidt, 2004, s. 187). Elevenes valg av tema kan ifølge Smidt «hjelp en til å se både seg sjøl og ‘verden’ (med fagets briller) bedre» (Smidt, 2004, s. 187). Her trekker han fram lærerens rolle som veileder som en spesielt viktig og utfordrende oppgave. Den andre grunnen er elevenes arbeidsprosess med oppgaven, siden det er «viktig noen få ganger i livet å få komme under huden på noe, både tematisk og språklig» (Smidt, 2004, s. 188). Den tredje grunnen kaller han «elevenes roller og posisjoneringer i kommunikasjon med andre» (Smidt, 2004, s. 188). Elevene inntar visse roller i kommunikasjonen med læreren om det faglige emnet de selv synes er viktig, og i tillegg må de finne en form for å formidle arbeidet sitt. Dette siste gir ifølge Smidt «sjangerforståelse gjennom handling, enten sjangeren er en skolevariant av den akademiske oppgaven, eller en muntlig framføring med video- og musikkinnslag» (Smidt, 2004, s. 188). Hans oppfatning av særemnet henger ifølge ham selv sammen med hans syn på «kunnskaping, kulturskaping og identitetsskaping» (Smidt, 2004, s. 187).

Smidts beskrivelse av særemnet baserer seg på både hans egen forskning og hans egne erfaringer som lærer. Denne beskrivelsen er med på å vise noe av det mangfoldet som finnes i arbeidet med fordypningsoppgaven. Det er også interessant å se på hans tanker rundt oppgaven sammen med hans refleksjoner rundt norskfagets formål (se kap. 3.2.4). Smidt retter ikke noe kritisk blikk mot de ulike gjennomføringspraksisene, og holder seg til å omtale oppgaven med positive skildringer. Hans refleksjoner ble også gjort før innføringen av LK06 i 2006, og det var derfor ikke det samme læreplanmålet han forholdt seg til. Det er derfor et viktig mål for denne studien å se på gjennomføringspraksisen i disse tre skolene i lys av dagens læreplan. Samtidig kan studien også rette et forskerblikk mot et fenomen som mange har erfaringer med, men som færre har forsket på.

I to masteroppgaver fra Universitetet i Oslo blir fordypningsoppgaven behandlet. Siri Gran Østern (2008) så i sin masteroppgave *«Unnskyld lærer, vi har historie nå...»: en kassustudie av et tverrfaglig samarbeidsprosjekt i skriving i videregående skole, med fokus på elevtekster* på et tverrfaglig samarbeidsprosjekt i skriving i videregående skole, og så her på en skole der elevene skrev fordypningsoppgavene sine som et tverrfaglig prosjekt i norsk og historie. Østern så på tekstene elevene skrev, på hvordan innholdet i de to fagene koples sammen, og på hvordan elevene brukte kilder. Kirsten Elisabeth Lunde (2013) undersøkte i sin masteroppgave *Hvordan kan de lykkes? Om forutsetninger og muligheter for å bestå skriftlig eksamen i norsk i videregående opplæring, studiespesialiserende utdanningsprogram, for voksne innvandrere med kort botid i Norge* hvilke faktorer som kan spille inn for hvorvidt en voksen innvanderer med kort botid i Norge vil fullføre videregående opplæring og eksamen i norsk. Her så hun på fordypningsoppgavene til fire informanter fra sin egen klasse, og gjør seg derfor refleksjoner rundt hvilke føringer hun som lærer legger på dette emnet. Hun forklarer at hun er opptatt av å ikke framstille oppgaven som bare knyttet til litterær analyse, men at den skal være «drevet av interesse, motivasjon og elevens egen nysgjerrighet og formidlingsevne» (Lunde, 2013, s. 55). Tekstanalysene brukes imidlertid her bare som et supplement til hennes konklusjoner om hva som må til for at voksne innvandrere skal fullføre skolegangen. Østern og Lunde har dermed i hovedsak en tekstanalytisk tilnærming til elevenes tekster, og ser ikke på fordypningsoppgaven som fenomen.

1.2.3 Tidligere evalueringer av fordypningsoppgaven

I NOU: 16 fra 1984 med tittelen *Styrking av norskundervisning i alle skoleslag*, diskuteres oppgavens rammer i Læreplan for den videregående skole fra 1976. Utredningen trekker først fram de litterære temaene som elevene kan skrive om, men nevner også at det er mulighet for å skrive om både språklige emner og filmkunnskap. Språklige emner som mulige temaer er ifølge utredningen «en naturlig konsekvens av den vekt planen legger på språkkunnskap» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1984, s. 25). Å arbeide med en oppgave om filmkunnskap begrunnes også i utredningen som naturlig «[m]ed den plass mediekunnskapen etter hvert har fått» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1984, s. 25). Utredningen etterlyser imidlertid en begrunnelse for hvorfor man skal lese litteratur i skolen.

Utredningen vektlegger at arbeidet med en slik oppgave kan være både interessant og verdifullt for elevene, men trekker også fram en utfordring de ser:

Men det er dessverre også tendenser til en uheldig utvikling i det praktiske opplegget. I planen er arbeidet med særemnet ment som en muntlig øving. Brukt på den måten vil det gi elevene erfaringer og ferdigheter som undervisningen ellers er fattig på. Men det er i dag svært alminnelig at elevene velger en skriftlig form for sær oppgaven. Slike besvarelser kan bli mindre personlige og tar ofte lang tid å utarbeide. Uten at det er tale om et enten eller, synes det her å være behov for fastere retningslinjer. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1984, s. 25)

Her ble manglende retningslinjer kritisert, særlig for i visse tilfeller å føre til at elevene skriver skriftlige oppgaver heller enn å få øvd seg muntlig. Valgfriheten har økt siden denne utredningen, og i LK06 møter elever og lærere få retningslinjer for innhold og metode i oppgaven.

1.2.4 Ulike erfaringer med fordypningsoppgaven

Noen lærere har skrevet om sine erfaringer med fordypningsoppgaven i bøker og tidsskrifter. Tekstene de skriver, baserer seg på forfatterens egne erfaringer, og er ikke resultatet av forskningsprosjekter. De kan likevel være interessante å trekke fram som eksempler på gjennomføringspraksiser på ulike skoler og med utgangspunkt i ulike læreplaner. I en artikkel i *Norsklæreren* fra 1988 skriver Sissa Grøtan, adjunkt ved Stokmarknes videregående skole, om sin skoles arbeid med fordypningsoppgaven. Hun beskriver den nye metoden de har prøvd ut der lærerne fastsatte seks ulike emner elevene kunne velge mellom. De gjennomførte oppgaven som et samarbeid på tvers av klassene der hver av lærerne fikk ansvar for to av emnene. De begrunner sitt valg ved å beskrive hvordan den tidligere metoden fungerte for dem:

Tidligere praksis ved skolen har vært å la elevene stå helt fritt ved valg av særemne. For norsklæreren var det svært arbeidskrevende å måtte sette seg inn i en rekke ulike emne. Særlig mye tid til hjelp og veiledning for den enkelte elev ble det heller ikke. Det har også vært prøvd å la hele klasser jobbe med samme emne. Læreren kunne da sette seg grundig inn i stoffet; til gjengjeld fikk elevene ingen valgfrihet. (Grøtan, 1988, s. 22)

Her problematiserer forfatteren det hun mener både er for stor og for liten valgfrihet.

De seks emnene hennes skole tilbød elevene var alle litterære, og elevene jobbet i grupper fram mot en skriftlig, individuell heldagsoppgave. Elevene fikk en rekke veiledende dokumenter: «et hefte med tids- og arbeidsplan, forslag til analysemodell, en del artikkelstoff om emnet og henvisninger til tilleggslitteratur» (Grøtan, 1988, s. 22), men læreren skulle i størst mulig grad kun ha en veiledende rolle. De seks emnene hadde følgende temaer: «Oppvekst», «Dokumentarlitteratur», «Opprøreren Jens Bjørneboe», «Kriminallitteraturen

som genre», «Den vanskelige kjærligheten» og «Nord-Norge i norsk skjønnlitteratur», med en liste over romaner tilhørende hvert emne.

Grøtans refleksjoner rundt sin skoles arbeid med oppgaven viser at enkelte skoler ser behovet for tydeligere retningslinjer for at særemnet skal bli enklere å gjennomføre. Her har de fokusert på å gjøre veiledningsprosessen bedre både for elever og lærere. Hennes erfaringer er et eksempel på den lokale variasjonen som kan synes å eksistere i arbeidet med denne oppgaven.

I boka *Det nye norskfaget* reflekterer lærer Astri Jortveit Horn (2005) over de ulike aspektene ved norskfaget, og trekker her fram fordypningsoppgaven som et eksempel. Hennes erfaringer tilsier at nesten alle elevene opplever «særemnet som en berikelse» (Horn, 2005, s. 109), og at «[f]or at elevene skal få bedre anledning til å fordype seg i litteratur de selv er interessert i, bør det også bli mulig å arbeide med en form for særemne hvert år» (Horn, 2005, s. 113). Her trekker hun kun fram den litterære formen for fordypningsemnet, og hun vektlegger interesse som sentralt for litteraturvalg, og at slike emner kunne hatt en større plass enn det hadde da hun skrev artikkelen før innføringen av LK06.

1.2.5 Oppsummering

Som vi nå har sett, er det gjort lite forskning på fordypningsoppgaven og dens plass i læreplan og skole. Forskningen som er gjort av Askeland og Aamotsbakken, viste at oppgaven ga elevene mulighet til å se på og vurdere ulike tekster kritisk, og ga rom for at elevene kunne uttrykke ulike stemmer. Studien baserte seg blant annet på loggnotater elevene skrev underveis. Min studie ser på hvordan de ulike dimensjonene i norskfaget kommer fram i denne oppgaven, og får derfor fram flere sider ved arbeidet enn det Askeland og Aamotsbakken viste her. En viktig side er at min studie får fram elevenes perspektiver og refleksjoner rundt arbeidet med fordypningsoppgaven. I tillegg ser min studie på flere skoler, og vil da også beskrive forskjeller i gjennomføringspraksisen for oppgaven på disse tre skolene. Smidts studie av seks lesere i den videregående skolen og de ulike erfaringene med oppgaven som er omtalt av en rekke lærere i den videregående skolen, forteller om ulike gjennomføringspraksiser. Slik kan dette være supplerende til min studies funn om variasjonen i oppgaven på disse tre skolene.

1.3 Videre disposisjon

Denne oppgaven gjør først rede for fordypningsoppgavens plass i den nåværende og de to foregående læreplanene. Videre presenteres ulike forskeres syn på norskfaget og formålet med norskfaget. Dette gjøres ved å ta utgangspunkt i ulike elementer hentet fra norsksdidaktisk forskningslitteratur og tidligere og nåværende læreplaner, gjøre rede for ulike forskeres oppfatning av disse fagsynene, og forklare hvordan de kan fungere som teoretisk rammeverk for studien. Fagsynene er ikke gjensidig utelukkende analysekategorier, og fungerer heller støttende for å se nyanser i datamaterialet. Fordeler og utfordringer ved dette vil diskuteres inngående i det påfølgende metodekapittelet. Der gjøres det også rede for de ulike metodiske tilnærmingene, og dette drøftes med et særlig fokus på validitetstrusler. Så presenteres resultatene fra intervju- og dokumentanalysene, før disse gjennomføringspraksisene til slutt analyseres og drøftes i lys av fagsynene som ble presentert i teorikapittelet. Til slutt diskuteres og oppsummeres funnene, og noen didaktiske implikasjoner løftes særlig fram.

2 Fordypningsoppgaven i læreplanene

2.1 Introduksjon

Fordypningsoppgaven i norsk er en del av fagplanen for det tredje årstrinnet i den videregående skolen i Læreplan for den videregående skole 1976, i Reform 94 og i Kunnskapsløftet 2006. Denne studien ser på hvordan fordypningsoppgaven blir gjennomført på tre skoler i dag, og hvordan ulike fagsyn kan komme til syne i arbeidet med oppgaven på disse tre skolene. Det er derfor også interessant å se på hvordan denne oppgaven har blitt framstilt i de ulike læreplanene, og hvordan ulike fagsyn her kommer til syne, for å se hvilke tradisjoner som har preget faget. I et kompetansemål som legger opp til en stor grad av frihet i utformingen, kan fagtradisjoner spille en rolle. Hvilke retningslinjer gir disse læreplanene for hvilket innhold eller tema elevene skal velge for sin oppgave? Settes det noen krav til formen på oppgaven, altså måten denne presenteres på, og for hvordan dette skal vurderes? Hvilken grad av valgfrihet kan det da virke som de tre planene legger til rette for?

2.2 Begrepsavklaringer

Fordypningsoppgaven omtales med ulike begreper i de tre planene jeg her ser nærmere på. I læreplanen fra 1976 omtales oppgaven ut fra det valgte temaet, for eksempel *forfatterstudiet* eller *periodestudiet*. I læreplanen for norsk fra R94, derimot, kalles oppgaven konsekvent for *særemnet*, som også er et eget målområde under målene for videregående kurs II. I læreplanen for LK06 kalles oppgaven en *fordypningsoppgave*. I de videre kapitlene er det *fordypningsoppgave* som i hovedsak vil bli brukt for å omtale oppgaven. Samtidig vil det være naturlig å bruke de andre begrepene, for eksempel *særemne* hvis læreplanen eller forfatteren som gjøres rede for også gjør det. Under beskrivelsen av læreplanen for den videregående skolen fra 1976 vil også begrepet *fordypningsoppgave* brukes for å kunne omtale alle de mulige temaene for oppgaven under ett begrep. I analysene av intervjuene med informantene samt i analysene av lærernes dokumenter vil også *fordypningsoppgave* i all hovedsak benyttes, med mindre eleven og læreren bruker et annet begrep.

2.3 Læreplanene

2.3.1 Læreplan for den videregående skole 1976

I planen for Norsk 4-4-5 for allmenne fag (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976) nevnes fordypningsoppgaven under planen for det tredje årstrinnet. Læreplanen deler stoffet elevene skal igjennom i to typer: *kjernestoff*, som de fleste elevene skal møte, og *tilvalgsstoff*, der man velger emne etter ønske og behov. Fleksibiliteten i planen begrunnes ut fra elevenes ulike forutsetninger og behov for tilpasset opplæring, i tillegg til elevenes ulike studieretninger, men det understrekes samtidig at «norsk er eit allmennfag, der elevane bør få oppleve språket og litteraturen knytte til andre felt i samfunns- og kulturlivet enn det feltet deira studieretning omfattar» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 17–18). Planen omfatter med andre ord både fleksibilitet for fordypning og at alle elevene må igjennom noe av det samme stoffet. Under delkapittelet «Litterære hovudpunkt» skal elevene velge mellom to oppgavetyper som fordypningsoppgave, hvor en av dem skal være *kjernestoff* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 28).

Læreplanen foreslår ulike temaer som elevene kan velge som sin fordypningsoppgave. De to oppgavene elevene kan velge som sin litterære fordypningsoppgave, er enten 1. et periodestudium eller 2. et tema-, genre- eller forfatterstudium. Periodestudiet kan ifølge planen for eksempel omhandle «mellomalderen, dansk-norsk felleslitteratur, periodar i det 19. eller 20. hundreåret» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 28). Under tema-, genre- eller forfatterstudiet nevnes ingen slike eksempler. For begge studiene er det presisert at «utvalet av litteratur må vere så omfattande at det fangar inn vesentlege sider ved det temaet/den genren/den forfattarskapen» eller «den perioden (epoken) eleven vel», og at «utvalet skal ein lese dels som fordjupingslesing, dels som oversiktslesing» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 27). Deler av stoffet skal elevene dermed fordype seg i, mens noe skal leses for å få en oversikt over en større mengde stoff.

Planen åpner også for at

[d]ersom ein ønskjer det, kan ein leggje noko større vekt på språkhistorie, norrønt mål og dialektar. Eit slikt opplegg kan ein velje i staden for periode- eller tema-, genre- eller forfatterstudiet i litteratur. Ein skal da lese sju sider norrøne tekstar ekstra, med noko større krav til omsetjing og opplesing. Av desse sju sidene kan inntil fem vere på nyislandsk, resten er tekstar frå norrøn litteratur. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 27)

I tillegg kan elever som «ikkje har fått innføring i filmkunnskap og filmforståing på det 1. eller 2. årssteget, [...] byte det litterære periode-, tema-, genre- eller forfattarstudiet ut med ei innføring i filmkunnskap og filmforståing» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 28).

Ifølge planen er det mulig å velge ulike norskfaglige emner, men filmkunnskap og språkhistorie blir presentert som unntak eller alternativer til den opprinnelige formen på et slikt studium. Likevel kan det virke som det ikke legges noen føringer på om å velge disse alternativene skal være noe negativt sammenlignet med de litterære emnene, og i kommentarene til målet for norskfaget presiseres det at «[e]in bør leggje om lag like stor vekt på den språklege og den litterære delen av faget, men leggje arbeidet slik opp at dei ulike sidene av undervisninga så langt det er mogeleg blir ein heilskap for elevane» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 16). Helheten blir slik presentert som viktigere enn en lik fordeling mellom den språklige og litterære delen av norskfaget, om disse to blir stående opp mot hverandre.

Hvordan oppgaven skal presenteres, altså formen på oppgaven, er ikke bestemt i Læreplan for den videregående skole 1976. Det finnes derimot en generell plan for arbeidsmåter i norskfaget, og under avsnittet om prosjektarbeid står det at «[s]tudiet av periode, tema, genre eller forfatterskap på det 3. årssteget vil ein med fordel kunne leggje opp som prosjekt» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 31). I tillegg nevnes det at den vanligste måten å arbeide med et slikt studium på er gjennom individuelt arbeid.

Vurderingsformen for fordypningsoppgaven er heller ikke presisert i planen. Planen gir ingen retningslinjer for vurdering av studiet, men nevner at man i vurderingsarbeidet skal «ta omsyn til det ekstra arbeidet som eleven har gjort i faget, t.d. foredrag, skriftlige særoppgåver eller andre emne som eleven har arbeidd med» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 34). Oppgaven skal med andre ord ha betydning for karakter, men akkurat hvor stor denne betydningen skal være, er uklart.

Elevenes valgfrihet i møte med denne oppgaven er noe begrenset med tanke på temavalg, men valg av for eksempel litteraturstudier eller et språklig emne er ifølge læreplanen opp til eleven selv. Likevel er det de litterære emnene som presenteres som normen, mens de andre oppgavene er alternative løsninger. Det synes imidlertid å være en stor valgfrihet for elever og lærere i presentasjonsform og vurderingsform, siden det ikke legges noen føringer på hvordan

dette skal gjennomføres, og hvilken betydning det skal ha. Planlegging av eget arbeid, samt å finne noe man er spesielt interessert i, er ifølge læreplanen viktige deler av undervisninga:

I samarbeid med læreren må elevane få rimeleg høve til å arbeide med emne som dei har spesiell interesse for, og dei må få hjelp til å finne stoff og til å planleggje eit arbeid. Ei viktig side av undervisninga er altså å lære elevane å arbeide slik at dei i aukande grad kan planleggje sitt eige arbeid og ta ansvaret for si eiga læring. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 28)

Elevene skal her ta et selvstendig valg med veiledning fra læreren.

2.3.2 Reform 94

I Reform 94 kalles oppgaven særemne, og er et eget mål i fagplanen i norsk. Målet formuleres slik: «Elevane skal kunne fordjupe seg i eit avgrensa emne innanfor språk, litteratur eller massemedium» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 306), og hovedmomentene i dette målet er at

[e]levane skal ha planlagt, gjennomført og presentert (skriftleg eller munnleg) eit større arbeid. Arbeidsstoffet skal i hovudsak hentast frå norsk (eventuelt nordisk) språk, litteratur eller massemedium. Verk frå verdslitteraturen kan også trekkjast inn. Utvalet av stoff skal vere så omfattande at det fangar inn vesentlege sider ved emnet. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 306)

Her sier planen både noe om prosessen rundt oppgaven, og om hva innholdet i oppgaven skal være.

De mulige temaene for oppgaven knyttes til det norske språket, den norske/nordiske litteraturen og til massemedier, men målet åpner også for at elevene kan trekke inn oversatt verdenslitteratur. Det presiseres også at materialet elevene jobber med, må være så stort at de viktigste sidene ved elevenes valgte emner dekkes. Av litterære temaer foreslår reformen i likhet med læreplanen fra 1976 at elevene for eksempel kan velge et forfatterstudium, et periodestudium, et sjangerstudium eller et temastudium. Disse presenteres kun som forslag, og er ikke retningsgivende som i den tidligere læreplanen. Eksemplene på språklige emner for særemnet er mer omfattende i R94, og forslag som språksosiologiske og stilistiske emner er lagt til de mer tradisjonelle temaene om dialekter og språkhistorie. Det nevnes også en rekke eksempler på særemner om massemedier, som reklamestudium, studium av tegneserier og ukeblad, og disse var heller ikke foreslått i læreplanen fra 1976.

Presentasjonsformen er i motsetning til i den foregående læreplanen her tydeligere definert. Planen presiserer at oppgaven skal presenteres muntlig eller skriftlig, og at elevene skal planlegge, gjennomføre og presentere arbeidet. Oppgaven nevnes også under mål 13 om

«Munnleg bruk av språket» for Videregående kurs II for studieretningene for felles allmenne og økonomiske/administrative fag, musikk, dans og drama og idrettsfag. Elevene skal ha gjennomført en «presentasjon av eit større arbeid/prosjekt (t.d. særemne)» (R94). Det finnes ikke et tilsvarende eksempel under mål 14: «Skriftleg bruk av språket».

I kapittelet om vurdering nevnes særemnet som et av flere spesielle forhold som gjelder vurdering i norskfaget: «Vurdering av særemnet i norsk (vidaregåande kurs II) skal inngå som ein del av karakteren i norsk skriftleg dersom eleven leverer ei skriftleg oppgåve. Dersom særemnet blir munnleg presentert, inngår det som ein del av vurderinga i norsk munnleg» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 309). Det nevnes imidlertid ikke hvor stor vekt som skal legges på emnet, heller ikke om hvorvidt det skal ha noe å si om oppgaven gjennomføres i første eller andre termin.

R94 har færre temaforslag enn i 1976, og presenterer heller ikke litterære emner som norm og andre emner som unntak. Hvorvidt presiseringen av presentasjonsformen innskrenker valgfriheten i oppgaven, er vanskelig å si, siden et muntlig eller skriftlig produkt trolig også var de vanligste formene for oppgaven før dette. Mye av den samme valgfriheten finnes da også ved særemnet som ved oppgaven i planen fra 1976.

2.3.3 Fordypningsoppgaven i Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet setter færrest begrensinger og legger færrest føringer på arbeidet med fordypningsoppgaven av de tre læreplanene som trekkes fram i dette kapittelet. Den opprinnelige formuleringen av kompetansemålet fra 2006 var: å «gjennomføre arbeidet med en selvvalgt fordypningsoppgave og utforme den som en muntlig, skriftlig eller sammensatt tekst med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne» (Utdanningsdirektoratet, 2006b). I 2013 ble fagplanen i norsk revidert, og kompetansemålet ble endret til: å «gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov» (Utdanningsdirektoratet, 2013f). Kompetansemålet er likt både for Vg3 – studieforberedende utdanningsprogram og for påbygging til generell studiekompetanse – yrkesfaglige utdanningsprogram.

Både før og etter revisjonen står det at oppgaven skal ha et språklig, litterært eller annet norskfaglig emne. Kravene til temaet er med andre ord åpnere enn i R94, siden et annet

norskfaglig emne favner videre enn massemedier. Ingen av de tre tematypene framheves foran de andre, og det nevnes heller ingen eksempler på oppgaver innad i de tre typene.

I formuleringen fra 2006 spesifiseres tre alternativer for formen på oppgaven, altså hvordan elevenes oppgave skal presenteres: muntlig, skriftlig eller som sammensatt tekst. I den reviderte fagplanen fra 2013 har «en muntlig, skriftlig eller sammensatt tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2006b) blitt til at elevene skal «velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov» (Utdanningsdirektoratet, 2013f). Det kan ha sammenheng med at hovedområdet «Sammensatte tekster» ble tatt ut av læreplanen, og målene derfra ble inkludert under de andre hovedområdene. Samtidig kan det også indikere en større valgfrihet for eleven, siden man kan tolke det slik at det er elevens faglige behov det er snakk om. Å velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov legger et ansvar over på eleven til å finne ut av hva slags kommunikasjonsverktøy som passer enten det faglige temaet eller eleven selv, og det virker derfor som læreplanen legger opp til at valg av presentasjonsform skal være like fritt som temavalget.

Planen sier ingenting om vurdering av oppgaven, hverken hvor mye det skal vektlegges, eller hvilken standpunktkarakter den skal ha betydning for. Dette kan være en følge av de retningslinjene som er satt for presentasjonsformen, og åpner for tolkningsmuligheter i det lokale læreplanarbeidet.

Valgfriheten i kompetansemålet er større i LK06 enn i de andre læreplanene, mye på grunn av hvordan planen omtaler oppgavens presentasjonsform. Elevenes valgfrihet i temavalg er også noe større, fordi det mer generelle begrepet norskfaglige emner trekkes inn. LK06 inneholder færre retningslinjer og detaljer enn foregående planer, og kompetansemålet om fordypningsoppgaven er intet unntak.

2.4 Oppsummering

I Læreplan for den videregående skolen 1976 presenteres en rekke forslag til temaer for oppgaven, hvor litterære temaer er i flertall. I tillegg presiseres det at det også kan være mulig for elevene å velge et språklig emne, eller et emne i medier og filmkunnskap. Hvordan emnet skal presenteres eller vurderes, står ikke presisert her. I Reform 94 er alle forslag til emner tilsynelatende sidestilt, mens presentasjonsformen er definert til å skulle være et muntlig eller skriftlig produkt. Om vurdering står det at muntlige og skriftlige produkter skal vurderes og

påvirke henholdsvis muntlig og skriftlig standpunktkarakter. Kunnskapsløftets fordypningsoppgave setter få begrensinger på emnevalg. Valg av presentasjonsform er også her helt fritt, og i tillegg er det presisert at valg av kommunikasjonsverktøy er opp til eleven.

3 Teoretisk rammeverk

3.1 Introduksjon

Stor grad av valgfrihet i flere av kompetansemålene i LK06 kan resultere i ulike lokale praksiser i gjennomføringen av norskfaget på ulike skoler. Læreplanen er en rammeplan der «[d]et lokale handlingsrommet gir skolene mulighet til å tilpasse opplæringen til sine elever og gjennom valgene bidra til økt læringsutbytte» (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Hva slags innhold og arbeidsmetoder som foregår i norske klasserom er slik i stor grad opp til lokal planlegging, og dette legger et stort ansvar på de enkelte lærere og skoler. Larry Cuban (1993) hevder at reformer i like stor grad blir endret av skolen og lærerne, som reformer selv endrer skolen. Azita Afsar, Kari Bachmann og Kirsten Sivesind (2006) stiller i artikkelen «Fra gammel til ny læreplan – etablerte forventninger og mulige forandringer» spørsmålet om lokal frihet i læreplanarbeidet vil «stimulere til forandring, eller vil det gi rom for å fortsette i samme lei?» (s. 92). Deres forskning viste at 50 – 60 prosent av lærere mente at læreplanens innhold kun skulle være retningsgivende, mens 40 prosent mente læreplanens innhold skulle forplikte i det lokale læreplanarbeidet (Afsar mfl., 2006, s. 96). I norskfaget er forskjeller i det lokale læreplanarbeidet et svært aktuelt tema, på grunn av fagets bredde, omfang og sentrale plass i skolen.

I et sammensatt fag som norskfaget kan denne lokale friheten få stor betydning. Ove Eide (2006) understreker i sin artikkel i *Norsklæreren* kort etter innføringen av LK06 at «[e]in ny læreplan med kompetansemål og få føringar på innhald og arbeidsmåtar opnar opp for at norsklærarane kan setje enda sterkare preg på faget enn før» (s. 6). Han trekker også fram at «[e]i av dei aller sterkaste hindringane for ei fornying av norskfaget er tradisjonane» (Eide, 2006, s. 6). Arne Johannes Aasen og Sture Nome (2005) skriver i boka *Det nye norskfaget* at det da foreliggende læreplanutkastet åpner «for større grad av lokal tilpasning, større valgfrihet og metodisk frihet. Dette innebærer en enorm mulighet for å realisere ulike prosjekter og ideer i norskfaget» (s. 21). Revisjonen av fagplanen i norsk i 2013 endret ikke noe på denne bredden, og de endringene som ble gjort gikk hovedsakelig ut på å styrke arbeidet med grunnleggende ferdigheter (Heian & Vindegg, 2013, s. 10).

I formålet med norskfaget i LK06 beskrives norskfaget som «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelselse og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet,

2013a). LK06 åpner altså for et mangfoldig syn på hva norskfagets hovedoppgave skal være. Magne Rogne (2012) sammenligner i sin doktorgradsavhandling *Mot eit moderne norskfag – ein studie i norskfagets tekstomgrep* norskfaget med orienteringsfaget (O-fag) fra tidligere læreplaner. Man kan finne mange ulike fagdisipliner samlet i ett norskfag (Rogne, 2012, s. 120). Et slikt omfangsrikt fag trenger ifølge Rogne ikke å være noe negativt for faget og elevene: «Eit breitt norskfag kan slik sett seiast å både ha den fordel at det kan vere interessevekkjande for elevane og samstundes sikre at viktige dannelsingsmål blir oppnådde gjennom inkludering av skjønnlitteratur og evne til å sjå samtidige fenomen i historisk perspektiv» (Rogne, 2012, s. 123).

En læreplan med stor valgfrihet og et norskfag med ulike fagtradisjoner gjør fordypningsoppgaven til et spesielt interessant fenomen å forske på. Kompetansemålet som oppgaven bygger på, «gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov» (Utdanningsdirektoratet, 2013f), er et eksempel på denne store valgfriheten både når det gjelder innhold og form, både for lærerens, skolens og elevens del. Elevenes valg av tema og form avhenger av retningslinjene læreren og skolen setter, samt egne ambisjoner og interesser, og her kan tradisjoner hos de ulike skolene og ulik lokal gjennomføring spille inn. Det er derfor interessant å se på de ulike gjennomføringspraksisene for arbeidet med oppgaven. Disse praksisene vil videre også ses på i lys av hva slags elementer i norskfaget de ulike elevene i min studie vektlegger når de begrunner sitt oppgavevalg, samt hvilke dimensjoner lærerne synes å framheve i dokumentene elevene fikk utdelt. Hvordan realiseres disse fagsynene i elevers og læreres møte med fordypningsoppgaven i norskfaget? I dette kapittelet presenterer jeg ulike perspektiver på norskfagets formål og med utgangspunkt i disse perspektivene utformer jeg et teoretisk rammeverk som brukes i oppgavens videre diskusjoner av funnene.

3.2 De ulike norskfagene

«Norskfaget skapes hver dag av elever og lærere og andre som er inne i klasserommet», skriver Jon Smidt (2004) i boka *Sjangrer og stemmer i norskrommet* (s. 27). Norskfaget er et fag med mange fagtradisjoner knyttet til seg, og hovedformålet med faget har vært ulikt tolket, både gjennom historien og i norskfaget slik vi møter det i dag. I boka *Norskdiraktikk* deler Inge Moslet (2009) inn norskfagets historie i ulike deler. Han skildrer en utvikling fra

femtitallets *vakkernorsk*, der læreren er kulturbæreren og fokuset er på gode tekster, og videre til sekstitallets *praktisknorsk*, der norskfaget «skal fungere som redskap for elevene, som igjen skal fungere som redskap for en fortsatt industriell og samfunnsmessig vekst» (Moslet, 2009, s. 27). 1970-årenes norskfag kaller Moslet *kritisknorsken*, der en mer progressiv pedagogikk kommer inn i norskfaget, og sjangre som språkbruksanalysen ble vanligere, mens 1980-årenes norskfag, *kreativnorsken*, kjennetegnes av mer kreativ skriving og egenaktivitet for eleven. Den siste perioden Moslet skildrer er den såkalte *her-og-nå-norsken*, der samhandling i større grad står i fokus, og autoritetstrykket er lite. Han avrunder artikkelen med å poengtere at alle disse ulike aspektene finnes i større eller mindre grad i den nåværende læreplanen, samt den foregående (Moslet, 2009, s. 24–34). Denne inndelingen vitner om et norskfag som har gjennomgått store endringer de siste 50 årene.

Smidt (2009), på sin side, deler også inn faget etter det han kaller «ulike *dimensjoner* i det: kulturdimensjonen, kommunikasjonsdimensjonen, dannelsingsdimensjonen og identitetsdimensjonen» (s. 16–22), som samsvarer med hvordan norskfaget beskrives i formålet for norskfaget fra LK06. I motsetning til Moslet er ikke Smidts kategorier historiske, men dimensjoner ved dagens norskfag. Først skal jeg ta for meg disse fire dimensjonene og se på deres plass i læreplanen, for så å redegjøre for hvordan ulike forskere framstiller dem. For hver av dimensjonene skal jeg også se på hvordan disse begrepene spiller inn i arbeidet med fordypningsoppgaven.

3.2.1 Norsk som kulturfag

Kulturinnholdet i norskfaget er viktig for elevenes samfunnsforståelse, ifølge LK06: «Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). I norskfaget skal elevene altså både få lese eldre og nyere tekster, og de skal arbeide med norske og internasjonale emner. Kulturfaget norsk handler i dagens læreplan om språk, litteratur og kultur både i form av historie, men også i form av globale perspektiver på kulturbegrepet, tekster fra andre kulturer og språkforandringer som følge av globalisering.

Kulturbegrepet og kulturhistorie er knyttet til norskfaget både gjennom læreplan og tradisjon. Læreplanen for den videregående skolen fra 1976 nevner ikke kulturbegrepet spesifikt i målene for norskfaget, men snakker om kulturhistoriens rolle i faget. Elevene skal lese litteraturhistorie som et supplement til litteraturlesingen på det andre og tredje årstrinnet,

mens det på det første årstrinnet kun nevnes at det «kan vere naturleg å ta opp litt litteraturhistorie i samband med tekstlesinga» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 20). Språkhistorien er også pensum på andre og tredje årstrinn. Kulturfaget norsk er ifølge Smidt (2009) tydelig til stede både i L97 og i LK06. I L97 skulle norskfaget være med på å skape fellesskap rundt vår kultur og kulturarv, mens han i LK06 i større grad finner et utvidet kulturbegrep, der kultur ikke bare er synonymt med den norske enhetskulturen. Planen nevner også begrepet kulturarv, men som noe som kontinuerlig forandrer seg. Smidt mener derfor at LK06 har et mer dynamisk syn på kulturarven enn den foregående læreplanen (Smidt, 2009, s. 17). I R94 for den videregående skolen beskrives norskfaget «også som eit kulturfag som skal skape medvit om røtene våre og kveikje kunnskapen om, interessa for og gleda ved språk og litteratur» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 286), og kulturarven er også her et eget punkt under innhold og mål for norskfaget.

Gunnar Skirbekk (2013), professor emeritus ved UiB, kritiserer LK06 for en utydelig bruk av ordet kultur. Skirbekk problematiserer flere innholdselementer i LK06, og skriver at vi «kvir oss for å vektleggje det nasjonale!» (Skirbekk, 2013, s. 54). Han stiller spørsmål om hvorvidt norske elever ikke lærer nok om sitt eget land. Skirbekk kritiserer også innholdsfriheten i LK06, og sier at i «eit skuleverk som omfattar alle, bør ein innføre felles kjernestoff, og dessutan kvalitetssikre det lærestoffet som elevane møter i lærebøker og på anbefalte nettstader» (Skirbekk, 2013, s. 59).

Ideen om felles kjernestoff og om et større fokus på det nasjonale i norskfaget henger sammen med diskusjonen om kanonisert litteratur og kulturarv. Kanon ble opprinnelig brukt om utvalgte religiøse tekster (Aamotsbakken, 2003, s. 8), men har i dagens litteraturredebatt en mer sekulær betydning. Trond Berg Eriksen (1995) definerer kanon som «en erklæring om hva man vil skal gjelde som formål og innholdsmessig målestokk samtidig som den skal være representativ og avgi en erklæring om tilhørighet» (s. 19). Det er med andre ord snakk om et utvalg av tekster av en viss kvalitet. Mens det i R94 ble nevnt en rekke forfatternavn elevene skulle møte i norskfaget, nevnes ingen konkrete forfattere i LK06. Aamotsbakken (2003) viste imidlertid i sin studie av tekstantologier for den videregående skolen at det er et utvalg tekster som går igjen i de ulike læreverkene. Det er ikke gjort noen tilsvarende studie senere.

Aamotsbakken trekker fram litteratur fra slutten av 1800-tallet som del av en «gullalderkonstruksjon» (Aamotsbakken, 2003, s. 23), der diktningen ble særlig forhøyet på grunn av politiske og kulturelle forhold. I R94 ble det også uttrykt et større fokus på den

norske kulturarven enn i den etterfølgende læreplanen. Frode Helland (2005) beskriver kulturarvprosjektet i R94 slik i boka *Det nye norskfaget*: «Man appellerer altså til en nasjonal fellesdugnad, et prosjekt om sammen å vedlikeholde og bygge ut det egne, det som er felles for nordmennene» (s. 55). I Kunnskapsløftet brukes også begrepet kulturarv, men i større grad slik Helland oppfordrer til at det skal være i sin artikkel:

Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Norskfaget har dermed fått fornyet sitt kulturbegrep, slik Helland skildrer som nødvendig for at det «endelig kan bli befrikket fra sin nasjonalistiske arv» (Helland, 2005, s. 57) og ta innover seg de globaliseringsprosessene som foregår.

Hvis tradisjon, slik Eide skriver, er et hinder for fornying av norskfaget, vil kulturarvfokuset fra R94 muligens kunne ha en større plass i det lokale læreplanarbeidet enn det har i LK06. Litteratur- og språkhistorie er sentrale kompetansemål, og selv om ikke spesifikke tekster nevnes i LK06, viser for eksempel den tidligere nevnte studien av lærebøker gjort av Aamotsbakken (2003) at litteraturdelen av norskfaget er relativt stabil, til tross for de ulike læreplanene de siste årene.

Synet på norsk som kulturfag derfor kan i stor grad være til stede i arbeidet med fordypningsoppgaven gjennom elevenes valg av tema. I læreplanen for den videregående skolen fra 1976 kan elevene velge mellom fem ulike varianter av en fordypningsoppgave. Alle er knyttet til enten et litteratur- eller et språkstudium. I R94 er emneforslagene noe utvidet, med et større utvalg av oppgaver som omhandler massemedier. LK06 kommer ikke med konkrete emneforslag, men presiserer at det må ha et språklig, litterært eller annet norskfaglig emne. Fordypningsoppgaven åpner for at elevene får arbeide med kulturelle temaer i norskfaget, både språklige og litterære. Derfor er det interessant å se på hvorvidt elevene begrunner sitt temavalg ut fra argumenter om for eksempel globalisering, multikulturalisme, kanon, kulturarv eller kulturhistorie, for videre å se på hvordan kulturfaget norsk realiseres i disse tre skolenes arbeid med fordypningsoppgaven. Lignende argumenter og vektlegginger kan også være synlige i de dokumenter og planer læreren har laget om emnet.

3.2.2 Kommunikasjonsfaget norsk

Kommunikasjonsdimensjonen har vært en sentral del av både foregående og nåværende læreplaner, og har en spesiell plass i Kunnskapsløftet på grunn av innføringen av de grunnleggende ferdighetene (Smidt, 2009, s. 18, Berge, 2005, s. 161). I norskplanen for den videregående skolen fra 1976 var det et stort fokus både på å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, med særlig vekt på korrekt språkbruk (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 16). Kommunikasjonsbegrepet kom først inn i læreplanen med Mønsterplan for grunnskolen i 1987, og viste «et endret syn på både språk og på norskfagets oppgaver: Å utvikle språklige ferdigheter handler om mer enn å kunne lese og skrive» (Smidt, 2009, s. 18). Smidt forklarer at innføringen av de grunnleggende ferdighetene i alle fag i LK06 viser et fokus på kommunikasjonsaspektet i faget. Berge (2005) kaller LK06 «en literacyreform» (s. 165): «For første gang i norsk skolehistorie er det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapende eller semiotiske ressurser i faget» (s. 163). Dette begrunner han med innføringen av ferdighetene som integrert i alle fag og kompetansemål. Hertzberg (2012) trekker fram «sterke skolepolitiske strømninger i Europa, konkretisert gjennom OECD-programmet Definition and Selection of Competencies» (s. 35) som en viktig bakgrunn for innføringen av ferdighetene i Kunnskapsløftet.

De grunnleggende ferdighetene skal ikke være instrumentelle ferdigheter, men skal være avhengig av innholdet i faget. Ifølge læreplanen er de «integrert i kompetansemålene, der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Da planen ble revidert i 2013, var de viktigste endringene ifølge Utdanningsdirektoratet «at de grunnleggende ferdighetene er tydeliggjort» (Utdanningsdirektoratet, 2013g). Ingrid Metliaas og Trygve Kvithyld (2013) forklarer dette i sin artikkel om revisjonsforslaget i *Norsklæreren*: «[m]ed andre ord handler revisjonen om å få fram hvordan grunnleggende ferdigheter er *integrert* i kompetansemålene» (s. 22). Grunnleggende ferdigheter er å kunne skrive, lese, regne, i tillegg til muntlige og digitale ferdigheter, og disse skal arbeides med gjennom hele skoleløpet.

I formålskapittelet for norskfaget i Kunnskapsløftet presiseres det også at norsk er et sentralt fag for kommunikasjon:

[g]jennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger. De skal selv produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og

tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier. Etter hvert vil de også kunne fordype seg i faglige emner og bli dyktigere til å formidle et faglig innhold til andre (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Kommunikasjonsdimensjonen i norskfaget handler slik både om at elevene skal kunne uttrykke seg, men også om å se sammenheng mellom form og innhold for best mulig å kunne formidle noe. Det er ikke et redskapsfag som kun fokuserer på ferdigheter, men et fag der språket knyttes til kontekst og tolkningsmuligheter. Smidt (2009) forklarer dette på en lignende måte, og poengterer at «en norsklærer må altså være interessert i ikke bare redskapen, språket og «ferdigheten» i snever forstand, men like mye hva redskapen skal brukes til» (s. 18). Kommunikasjonsfag betyr ikke et redskaps- eller ferdighetsfag, og det ligger til grunn at hva som kommuniseres, og hvordan det kommuniseres, også er viktig.

Norsk som kommunikasjonsfag innbefatter altså kompetansemål gjennom et trettenårig løp som skal lede mot stadig mer utviklede ferdigheter og kunnskaper. I VG3 vil man derfor basert på læreplanen kunne anta at elevene har kommet ganske langt på vei i arbeidet med de grunnleggende ferdighetene. Det samme poengterer Askeland og Aamotsbakken (2013a) i sin artikkel om fordypningsoppgaven, som forklaring til en oversikt over antall sjangre elevene møter i den videregående skolen: «[S]jangermangfoldet i norskfaget viser at elevene i løpet av tre skoleår skulle være trent i å skrive både kvalitativt gode og kvantitativt mange tekster, slik at fordypningsoppgaven kommer som et naturlig sluttprodukt i en lang utviklingsprosess.» (s. 23) Kompetansemålet for fordypningsoppgaven åpner for at elevene skal velge et kommunikasjonsverktøy for å formidle sitt tema ut fra faglige behov. Dette krever både innsikt i egne styrker og svakheter, men også kunnskap om hvordan et tema mest hensiktsmessig kan formidles.

De grunnleggende ferdighetene blir derfor viktige i møte med dette kompetansemålet. Å kunne lese vil selvsagt være grunnleggende for arbeidet med en slik oppgave, og det samme vil velutviklede digitale ferdigheter. Mange fordypningsoppgaver presenteres enten som et skriftlig eller muntlig produkt. For å kunne formidle oppgaven sin er derfor elevens muntlige og skriftlige ferdigheter viktige. Studier har vist manglende systematikk i arbeidet med nettopp disse to ferdighetene. Hertzberg (2010) skriver i rapporten *Underveis, men i svært ulikt tempo* at «[s]kriving er en aktivitet som elevene er jevnlig opptatt med, enten ved at de løser oppgaver eller noterer fra tavla. Noe særlig fokus på skriving som ferdighet finner vi imidlertid lite av» (s. 82). Videre skriver hun at «muntlig er først og fremst trening i framføringer, noe som begrunnes med at sjangeren 'muntlig eksamen' har dreid fra å være

rene utspøringer i pensumstemaer til også å inkludere et forberedt foredrag» (Hertzberg, 2010, s. 79). Eksamensformen er nå endret igjen fra 2013, så det er grunn til å anta at dette kan ha forandret seg siden rapporten ble publisert i 2010.

Felles for beskrivelsene av lesing, skriving og muntlige ferdigheter i Kunnskapsløftet er at de alle legger opp til at elevene skal bruke ferdighetene i stadig mer komplekse situasjoner i løpet av skolegangen. De skal med andre ord jobbe systematisk med stadig mer komplekst materiale. Om muntlige ferdigheter står det at utviklingen «forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2013b), og om skriving at «[n]orskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Også leseopplæringen skal gå «fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Når elevene på VG3 møter fordypningsoppgaven, er ikke denne utviklingen ferdig, men i høyeste grad underveis og i sluttfasen fram mot eksamen. Et systematisk arbeid med de grunnleggende ferdighetene blir da ikke noe mindre viktig enn det har vært i de tidligere skoleår, særlig siden det ofte i forbindelse med fordypningsoppgaven legges opp til mye selvstendig arbeid.

Berge (2005) skriver om kompetansemålene i læreplanen at det «i tillegg til innholdet i faget er mulig å finne ut av hva slags skriving, muntlighet og/eller lesing eleven må utøve for å nå det aktuelle kompetansemålet» (s. 164). Læreplanen fra 1976 sier ikke noe om hva slags form eller mottakerbevissthet som skal ligge til grunn for arbeidet med fordypningsoppgaven. R94 presiserer derimot at oppgaven skal presenteres muntlig eller skriftlig. I kompetansemålet tilknyttet fordypningsoppgaven fra LK06 skal elevene velge et egnet kommunikasjonsverktøy, og akkurat hva slags skriving, muntlighet og/eller lesing eleven må utøve, er ikke forklart. Å kunne velge dette krever en høy grad av kommunikasjonskompetanse hos eleven. Det er derfor interessant å se på hvordan disse tre skolene behandler elevenes grunnleggende ferdigheter i arbeidet med denne oppgaven, og hvordan de seks elevene opplevde dette arbeidet, for å se på hvordan kommunikasjonsfaget norsk realiseres i dette arbeidet.

3.2.3 Danningsfaget norsk

I formålet for norskfaget i LK06 står det spesifisert at norsk skal være et danningsfag. Synet på danning i denne læreplanen er ifølge Eide (2006) «ikkje innhaldsorientert, som i dei førre planane, men er prega av refleksivitet og evne til å forholde seg til det komplekse samfunnet vi alle er del av» (s. 12). Laila Aase (2005b) poengterer at dette ikke betyr at lærestoffet ikke har betydning, men at «skal norskfaget være dannende, har både lærestoff og arbeidsmåter betydning, men danningsprosessen er avhengig av et møte mellom fagstoffet og eleven på en slik måte at eleven blir berørt, og gjerne utfordret» (s. 69). Dette stiller store krav til læreren. Norsk som danningsfag betyr ikke at en viss type tekster skal være spesielt dannende, slik det har gjort tidligere (Eide, 2006, s. 12), men det handler om at norskfaget utfordrer eleven, og støtter eleven mot å kunne være selvstendig og tenke selv, samt til å kunne tilpasse seg kulturelle normer og verdier rundt seg. Dette krever ifølge Aase at elevene har en «forståelse for egen rolle som språkbruker i ulike praksisformer» (Aase, 2005b, s. 70).

Elevenes danning i norskfaget avhenger av at de får det historiske og det flerkulturelle perspektivet på faget, slik at de kan pendle mellom det kjente og det nye, skriver Smidt (2009, s. 19). Det historiske perspektivet er viktig for at elevene skal se hvordan tida de lever i er påvirket av hva som har skjedd før, og det flerkulturelle perspektivet er viktig for «å forstå sitt eget ved å innta andres perspektiv» (Smidt, 2009, s. 20). Et tredje element han trekker inn er det han kaller estetiske prosesser, som «gir mulighet til å se det kjente og vanlige med nye øyne og på uvante måter, til å tenke nye tanker og stille nye spørsmål» (Smidt, 2009, s. 20). Disse tre elementene utgjør ifølge ham danningspotensialet i norskfaget.

Fjørtoft (2014) beskriver dagens dannelsesbegrep som «knyttet til en forståelse for kulturelle verdier, til enkeltmenneskets forhold til verden og til en form for opplysningsidé om kunnskap som noe verdifullt» (s. 62). Danning i dag er altså knyttet til verdisyn, kunnskapssyn og forholdet mellom elevene og samfunnet. Her blir da norskfagets oppgave å støtte elevene i å utvikle «deres evne til å resonnere, kritisere og treffe kloke og etiske avgjørelser» (Fjørtoft, 2014, s. 62). Han viser til Aases definisjon av danning som «en sosialiseringsspross som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt» (Fjørtoft, 2014, s. 65, Aase, 2005b, s. 37). Hun poengterer her også at det å få elever til å kunne delta i tekstkulturen er norskfagets hovedoppgave. Å beherske disse kulturformene handler om elevenes tanker, avgjørelser og kunnskapen de har.

Eide (2006) bruker lignende begrunnelser når han skriver om læreplangruppas arbeid med LK06. Ifølge ham var det demokratiske perspektivet viktig for læreplangruppa, og han understreker at «[n]orskfaget skal hjelpe elevane til å ta seg fram i tekstsamfunnet dei lever i, for å kunne delta aktivt i samfunns- og yrkesliv» (Eide, 2006, s. 7).

I læreplanen for den videregående skolen fra 1976 nevnes ikke ordet danning, og det fokuseres mer på individet enn på individet i samfunnet. Likevel nevnes det som et av målene med norskfaget at undervisninga skal «hjelpa elevane til personleg vekst og modning ved å utvide deira allmenne livsorientering og utvikle deira sans for kulturelle og estetiske verdiar» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 15), i likhet med Fjørtofts skildring av danning i dag. R94 kaller norskfaget «eit grunnleggjande fag i allmenndanninga» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 287), og sier videre at «å kunne utvikle personleg og kulturell identitet, etisk og estetisk sans og evna til å orientere seg i samfunnet» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 287). Dannelsingsaspektet nevnes også i formålskapittelet for norskfaget i LK06 ved at elevene skal innlemmes i samfunnslivet, men også ved at faget skal gjøre at elevene «rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Hvorvidt elever i dag er bevisste egne dannelsingsprosesser i norskfaget eller i andre fag generelt, er vanskelig å si sikkert. Det er derimot interessant å se på dannelsingspotensialet i en slik type oppgave for å kunne si noe om hvordan dannelsesfaget norsk realiseres i møte med denne oppgaven. Hvilken betydning kan rammene de tre skolene i denne studien gir for oppgaven, ha for dannelsingspotensialet i elevenes arbeidsprosess? Hvordan kan elevenes temavalg påvirke oppgavens dannelsingspotensial?

3.2.4 Norsk som identitetsfag

I formålet for norskfaget i LK06 står det at norskfaget «åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar», og at norsk skal være et «identitetsutviklende fag» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Sylvi Penne (2001) skriver i boka *Norsk som identitetsfag* om en utvikling i skolen og faget fra et fokus på danning utenfra til et fokus på identitet:

Identitet er «personlighetsfølelse, jeg-følelse» - og er noe individuelt og introvert som i større grad enn dannelse er resultat av kulturelle sosialiseringprosesser enn av aktivt utførte pedagogiske

undervisningsprosjekter. «Dannelse» er *aktivt* påført utenfra av lærere eller foreldre, mens «identitet» er noe som blir til selv om miljøet rundt eleven forholder seg *passivt*. (s. 55)

Pennes forklaring skiller seg dermed noe fra hvordan Aase (2005a) forklarer skillet mellom de to begrepene: «Forskjellene ligger i dannelsbegrepets tilknytning til bestemte utviklingsprosesser, bestemte verdier og en bestemt kunnskap.» (s. 38) Aase setter dermed ikke en like stor kontrast mellom identitet og danning, men knytter heller forskjellene til et fokus på samfunnsverdier og innhold. Penne forklarer utviklingen i norskfaget ut fra samfunnsforandringer generelt: «Fra et samfunn basert på kollektive verdier og felles normer og mål – til et samfunn der individualismen dyrkes, og der det autonome ‘frie’ menneske er ett av skolens hovedmål.» (Penne, 2001, s. 27)

Når Smidt (2009) i boka *Norskdiraktikk* forklarer begrepet identitetsfag, viser han til Pennes bok om temaet. Videre understreker han at identitet både handler om hva som gjør oss unike, samtidig som identitet utvikles i samspill med andre (Smidt, 2009, s. 21). Smidt (2004) sammenligner norskfaget med en scene, der man «går inn i roller, svarer hverandre og tekstene vi møter, både i ytringer og kroppsspråk» (s. 18). Norskfaget er derfor spesielt viktig for å hjelpe elevene til å utvikle mange personlige stemmer, avhengig av ulike kontekster man er i. Det er ikke bare metoder og innholdet i faget som er i fokus, men også hvilke roller elevene inntar: «Om norsk er et identitetsfag, må norsklærere være interessert ikke bare i det elever gjør og kan, men også i hvem de prøver å være når de gjør noe» (Smidt, 2004, s. 24). Norskfaget skal, ifølge Smidt, «gi elever en faglig identitet som peker utover skolen» (Smidt, 2004, s. 209), og han understreker at «for å skape en slik betydning trengs det arbeids- og vurderingsformer der elevene får mulighet til å finne en egen stemme både i forhold til tema, form og formål» (Smidt, 2004, s. 210). Smidt er svært positiv til arbeid med fordypningsoppgaven blant annet av denne grunn. Han trekker fram prosessen rundt temavalg og selve arbeidet med emnet som viktig for elevenes utvikling (Smidt, 2004, s. 187) (Se kap. 1.2.2).

«Å bruke bøker for å finne seg sjøl, kjenne seg igjen, finne fortellinger som likner ens eget liv og lese om ulike måter å forholde seg til omverden på – alt dette handler om å bruke litteratur i eget identitetsarbeid», skriver Torill Strand (2009, s. 12) i boka *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet* om barn og unge med minoritetsbakgrunn og deres litteraturopplevelser. Litteraturen kan slik spille en rolle i norsk som et identitetsutviklende fag. Samtidig kritiserer Penne (2010) den rene opplevelseslesinga, og sier at

[s]amtidas elever må bli tekstkompetente på en helt ny måte. De må kunne forstå hvorfor og hvordan tekster fascinerer eller forfører oss. Uansett hvilken tekst som tas opp i klasserommet, må den derfor tematiseres metaspråklig og retorisk. Opplevelse er ikke nok. Opplevelse er å bli forført. Det hører fritidslesningen til. På skolen må altså selve forførelsesopplevelsen tematiseres. (s. 23)

Skolen har ifølge Penne et ansvar for å hjelpe elevene til å jobbe med tekst utover den personlige interessen og opplevelsen.

Identitetsfaget norsk har vært til stede i det siste halve århundrets fagplaner for norskfaget. I læreplanen for den videregående skolen fra 1976 legges det til i slutten av målene for faget at «[u]ndervisninga tek elles sikte på å hjelpe elevane til personleg vekst og modning ved å utvide deira allmenne livsorientering og utvikle deira sans for kulturelle og estetiske verdiar» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 15). Et mål med litteraturlesinga var å «gjere elevane glade i å lese, både skjønnlitteratur og sakprosa» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 16). Selv om kurset hadde en felles målsetting, er fagplanen i norsk fra 1976 en rammeplan, der det må gjøres et utvalg av hvilke deler av faget som skal ha fokus. Planen skiller også mellom kjernestoff og tilvalgstoff, noe som førte til en debatt om differensiering og ulikt utbytte av skolegangen (Telhaug, 1979, s. 164). I periode-, tema-, genre-, språk- eller forfatterstudiet er selve emnet elevene skal jobbe med, kjernestoff, obligatorisk, mens innholdet i emnet ikke er spesifisert. Det presiseres derimot at det er eleven som skal velge. I R94 nevnes identitetsbegrepet, og det skilles mellom personlig og kulturell identitet, slik Smidt (2009) også gjør. Her trekkes mestring av morsmålet fram som selve grunnlaget for identitetsutviklinga: «Vi tenkjer gjennom språket, og det å meistre morsmålet er ein føresetnad for å kunne formulere tankar og kjensler, og det er grunnlaget for all læring. Det er også grunnlaget for å kunne utvikle personleg og kulturell identitet, etisk og estetisk sans og evna til å orientere seg i samfunnet» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 287). Under mål 17: Særemne i R94 spesifiseres det ikke at temaet for arbeidet skal være selvvalgt. Det gjør det derimot i LK06, der det i kompetansemålet både presiseres at innhold og kommunikasjonsverktøy skal være valgt av eleven (Utdanningsdirektoratet, 2013f).

Fordypningsoppgavens potensielle innholds- og metodefrihet lar mye være opp til elev og skole. I arbeidet med denne oppgaven kan elevene i teorien velge innhold og kommunikasjonsverktøy ut fra egne interesser og eget behov for selvutvikling. Bruker noen av informantene slike argumenter for å begrunne sine temavalg? Kan et så åpent kompetansemål være med på å skape et norskfag der interesse og identitetsutvikling er

hovedfokus? Her er det også interessant å se på hvorvidt de rammene lærerne og skolen har satt, ifølge de utdelte dokumentene, også synes å vektlegge denne dimensjonen i faget. Ved å undersøke dette vil denne studien forsøke å kunne si noe om hvordan norsk som identitetsfag realiseres i møte med fordypningsoppgaven.

3.3 Oppsummering

Disse fire dimensjonene ved norskfaget, kulturfaget norsk, kommunikasjonsfaget norsk, dannelsesfaget norsk og identitetsfaget norsk, som presenteres både i læreplanen og i forskningslitteraturen bruker jeg som analysekategorier i analysen av datamaterialet. Disse analysekategoriene er ikke gjensidig utelukkende, men fungerer som et teoretisk rammeverk for å få fram ulike perspektiver på datamaterialet.

Hvor forskjellige er disse fire analysekategoriene? Det finnes en rekke overlappende trekk mellom de ulike dimensjonene i norskfaget. Kommunikasjonsfaget norsk handler minst like mye om hva som formidles, som hvordan det formidles, og er på den måten nært knyttet til kulturinnholdet i faget. Dannelsesfaget og identitetsfaget norsk handler begge om at elever skal utvikles i retning av å kunne delta i demokratiske prosesser i samfunnet, og som nevnt i R94 henger språket tett sammen med identitetsutviklingen. For å skille disse kan man svært forenklet likevel se på dannelsesfaget norsk som mer opptatt av eleven i samfunnet, mens identitetsfaget fokuserer mer på den individuelle utviklingen.

De ulike perspektivene på norskfaget som her er presentert, viser at det ikke finnes noen ensidig oppfatning av hva som er norskfagets hovedoppgave. Hvordan mine informanter begrunner sine temavalg, kan styres av elevenes egen oppfatning av meningen med norskfaget, men også i minst like stor grad hva slags syn lærere, foreldre og andre rollemodeller formidler. Arbeidet med dette kompetansemålet kan derfor være et tydelig eksempel på de ulike konsekvensene av lokalt læreplanarbeid i den videregående skolen. Å undersøke hvordan de ulike fagsynene realiseres i disse tre skolenes arbeid med denne oppgaven, kan derfor være med på å skape refleksjon over formålet med fordypningsoppgaven.

4 Metode

4.1 Forskningsdesign

4.1.1 Planlegging og forskningsdesign

For best mulig å sikre funnenes gyldighet og studiens troverdighet er det viktig å se på hvilken framgangsmåte som er brukt for å nå akkurat disse resultatene, samt å se på hvilke trusler som påvirker dem. Derfor gir dette kapittelet en detaljert beskrivelse og drøfting av forskningsdesignet, datainnsamlingsprosessen og databearbeidingen i etterkant. I planleggingen av studiens forskningsdesign tok jeg utgangspunkt i Joseph A. Maxwells interaktive modell for planlegging, der studiens mål, problemstilling og forskningsspørsmål, metodiske tilnærming, teoretiske rammeverk og validitet hele tida ses i sammenheng med hverandre, med et særlig fokus på problemstillingen og forskningsspørsmålene (Maxwell, 2013, s. 5). Alle disse faktorene har innvirkning på hverandre, og derfor vil sammenhengen mellom dem være viktig å tenke over. Metodiske valg og valg av teoretisk rammeverk må være tilpasset studiens mål og problemstilling, samtidig som validitetstrusler må forebygges og diskuteres gjennom hele arbeidet. Å se disse ulike elementene sammen fra planleggingsfasen av studien vil derfor være hensiktsmessig for å sikre studiens validitet både i forkant, underveis og etterpå, og for gjennom hele arbeidet å ha problemstillingen i fokus. Studiens mål, problemstilling og forskningsspørsmål ble presentert i introduksjonen (se kap. 1), og det teoretiske rammeverket ble beskrevet i kapittel 3. I dette kapittelet blir den kvalitative tilnærmingen og metodikken gjort rede for og begrunnet. Til slutt diskuteres studiens validitet og reliabilitet.

4.1.2 Kvalitativ tilnærming og metode

For å svare på problemstillingen: *Hvordan realiseres ulike fagsyn i elevens, lærerens og skolens møte med fordypningsoppgaven i norskfaget på VG3?* har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Kvalitativ forskning har ifølge Monica Dalen (2011) som overordnet mål «å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (s. 15). Studien setter fokus på et fenomen, fordypningsoppgaven, og presenterer elevenes perspektiver på dette. Thor Arnfinn Kleven (2011a) påpeker at kvalitativ metode kan

«gi kunnskap av dypere natur enn den overflatekunnskap som enkelte kvantitative metoder gir» (s. 19), og at den har sin største fordel i «eksplorerende eller hypotesedannende undersøkelser» (s. 20, kursivering i original). Problemstillingen søker et svar på hvordan ulike norskfag realiseres i akkurat disse elevenes møte med kompetansemålet, og resultatene kan være med på å danne en hypotese om hva som foregår på andre skoler. Som Kleven også foreslår, kan det være behov for andre tilnærminger, for eksempel kvantitativt, for å prøve ut hypotesene i videre forskning.

Fordi studien ser på blant annet elevers refleksjoner rundt oppgaven, passer kvalitative metoder bedre enn en kvantitative. Dette gir muligheten for både informantene til å gi mer inngående svar, og for forskeren til å stille oppfølgingsspørsmål. Skulle studien kun ha kartlagt for eksempel kun temavalg i fordypningsoppgaven hos elever, kunne en kvantitativ framgangsmåte med eksempelvis et spørreskjema som metode vært brukt for å nå et større utvalg.

Casestudier

Dette er en casestudie som består av flere caser, altså har den det Yin (2003) kaller et *embedded multiple-case design*, «in which different sub-units may be involved in each of the different cases» (s. 40). Disse ulike underenhetene består både av de ulike elevutsagnene og de ulike dokumentene fra lærerne på hver skole. Det er da snakk om tre hovedcaser, med to elever og plandokumenter som utgjør hvert av dem. Selv om ulempen med casestudier kan være at de vanskelig kan generaliseres, betyr ikke det at disse casene likevel ikke kan ha betydning for andre situasjoner. Cohen mfl. (2011) skriver følgende om casestudier og deres gyldighet i andre kontekster: «just as the generalizability of single experiments can be extended by replication and multiple experiments, so, too, case studies can be part of a growing pool of data, with multiple case studies contributing to greater generalizability» (s. 294). Resultatene kan dermed styrkes av at det er flere caser, og disse ulike casene kan bidra til dannelsen av nye hypoteser.

Det kvalitative forskningsintervju

For å kunne besvare både studiens problemstilling og forskningsspørsmål har jeg benyttet meg av to former for kvalitative tilnærminger: det kvalitative forskningsintervju og dokumentanalyse. Det kvalitative forskningsintervju er ifølge Dalen (2011) «spesielt godt

egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser» (s. 13), og det er nettopp derfor dette er en hensiktsmessig metode for å finne svar på forskningsspørsmålet *Hvordan begrunner seks elever fra tre ulike skoler sine valg av fordypningsoppgaver?* og derfra videre kunne si noe om hvordan ulike fagsyn kommer fram i deres begrunnelser og valg. Andre former for kvalitativ datainnsamling, for eksempel observasjon, ville ikke kunne fått fram den samme informasjonen, siden man der i mindre grad får innsikt i elevens tanker og refleksjoner. Intervjuet gir mulighet for et elevperspektiv på fordypningsoppgavene. For å finne ut hvorfor elever velger de temaene de velger, er det viktig at de får muligheten til å formulere det selv. Samtidig gir intervjusituasjonen muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål som ikke ville vært mulig gjennom for eksempel spørreundersøkelser. Disse oppfølgingsspørsmålene kan gi meg som forsker mulighet til å få mer informasjon om temaer som dukker opp under intervjuet, og dermed kunne få tak i uventet informasjon. Likevel er det viktig å ha forskningsspørsmålene og problemstillingen klart for seg, selv om man avviker fra den planlagte guiden (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 147), slik at alle informantene blir stilt de samme spørsmålene.

Jeg skal bruke det Patton (1990) kaller en *interview guide approach*, et semistrukturert intervju der jeg har en liste med spørsmål som jeg tilpasser underveis (s. 285) (se vedlegg A). Jeg har likevel valgt å holde meg til intervjuguiden som ramme og stilt alle informantene de samme spørsmålene, for å forsikre meg om at alle informantene fikk samme mulighet til å svare på spørsmålene. Hvordan forskerrollen og valg av spørsmål kan påvirke studiens reliabilitet og validitet vil diskuteres senere i dette kapitlet (se 4.4).

Ved intervju som datainnsamlingsmetode er det viktig å tenke over sin egen rolle som forsker i intervjusituasjonen. Kvale og Brinkmann (2012) trekker fram fem eksempler på asymmetriske maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer: at intervjuet innebærer en asymmetrisk maktrelasjon, at dialogen i hovedsak går én vei, at samtalen ikke er et mål i seg selv, men et middel for forskeren, at dialogen i intervjuet kan være manipulerende, og at intervjueren har fortolkningsmonopolet (s. 52–53). Som en motvekt til dette vil jeg fokusere på å være imøtekommende, skjule eventuelle personlige reaksjoner på elevenes svar, samt gjennom intervjuet kontrollere min egen forståelse ved å la elevene bekrefte mine oppsummeringer av deres uttalelser.

Dokumentanalyse

Hver lærer ga meg alle dokumenter de hadde gitt elevene som omhandlet fordypningsoppgaven. Disse dokumentene var med ett unntak felles for alle norskklassene på VG3 studiespesialisering. Dokumentene er boklister, lister med temaforslag og praktiske retningslinjer for oppgaven. Å analysere lærernes dokumenter er sentralt for å supplere funnene i intervjuene. Disse sier noe om de formelle kravene som er satt fra lærernes hold. Elevenes oppfatning av lærerens retningslinjer samsvarer ikke alltid med dokumentene gitt fra læreren. Av og til er det også variasjon i oppfatningene til de to informantene fra samme klasse. Derfor kan dokumentene supplere funnene i intervjuene på en hensiktsmessig måte. Dokumentene er ikke nødvendigvis den eneste informasjonen elevene har fått, og andre muntlige retningslinjer kan ha blitt gitt i ettertid og i forkant av arbeidet. Derfor kan jeg ikke si noe sikkert annet enn å tolke elevutsagnene og dokumentene slik de ble presentert til meg.

Dokumentene kan si noe om det lokale læreplanarbeidet med dette kompetansemålet på disse tre skolene. Hovedfokuset for analysen er slik knyttet til det andre forskningsspørsmålet, *Hvilken valgfrihet har elevene ifølge lærerens og skolens plandokumenter for arbeidet?*. Disse dokumentene har oppstått i en kontekst som også må tas med i analysen. Cohen mfl. (2011) trekker fram tre faktorer man må ta hensyn til når man skal vurdere et dokumentets kontekst:

[C]onsideration of their origins, the processes by which they were created, and individuals and groups directly involved in this. The second relates to the audience of the documents – who is being addressed, and the constituent parts and dynamics of this group. The third concerns the outcomes of the document, and an assessment of its impact on debates, ideas and policies as well as of its longer term influence. (s. 253)

Her er avsenderen viktig for konteksten, men siden prosessen rundt utarbeiding av disse dokumentene ikke er kjent for meg, og heller ikke er fokus for denne oppgaven, vil ikke dette tillegges vekt. Fokuset blir heller på det tredje aspektet: utfallet av dokumentene, eller i dette tilfellet, utfallet av dokumentene for disse seks elevene. Disse to datainnsamlingsmetodene kan bidra til å svare på hva disse elevene har skrevet om, gi innsikt i elevenes tanker rundt emnevalg og si noe om hvilken valgfrihet disse elevene hadde i sine valg av tema- og kommunikasjonsverktøy. Det elevene sier om rammer gitt av skolen for oppgaven kan supplere informasjonen i dokumentet fra lærere. Samtidig er det viktig å understreke at andre faktorer kan ha hatt noe å si for gjennomføringen av oppgaven på de tre skolene, og at elevintervjuene og dokumentene ikke nødvendigvis alltid gir et helt dekkende bilde. To typer datamateriale kan slik både være fordelaktig for hverandre og skape de samme utfordringene.

4.2 Innsamling og bearbeiding av datamaterialet

4.2.1 Utvalget av skoler og informanter

I motsetning til i kvantitative studier er sannsynlighetsutvalg ofte vanskelige å få til og heller ikke nødvendige i en kvalitativ intervjustudie. Cohen mfl. (2011) poengterer at det kanskje er bedre å snakke om individer enn om utvalg i slike kvalitative studier, siden «[h]ow far they are representative of a wider population or group is irrelevant, as much qualitative research seeks to explore the particular group under study, not to generalize» (s. 161). Likevel valgte jeg skoler i ulike deler av Oslo og Akershus: én byskole og to skoler i hver sin retning fra Oslo. To av skolene er store yrkesfagsskoler, mens den tredje kun har studiespesialiserende linjer. Elevene meldte seg frivillig da læreren deres presenterte mitt prosjekt, og de to første som meldte seg, fikk være med. Elevene er fire jenter og to gutter, og jeg vet ikke noe om deres karakterbakgrunn. De seks elevene og de tre skolene er altså ikke valgt for å kunne generalisere, men for å ha en variert informantgruppe. Siden arbeidet med fordypningsoppgaven er et område som det tilsynelatende er gjort lite forskning på, er det derfor viktig å få et bredest mulig bilde av fenomenet. I tillegg har et strategisk valg av ulike typer skoler vært viktig på grunn av min forforståelse av at arbeidet med oppgaven på skoler gjennomføres på ulikt vis, og at tre skoler som ligner hverandre, derfor vil kunne være mindre egnet for å vise den antatte variasjonen i materialet.

Studien er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Ledelsen på skolene ble først kontaktet, og de videreformidlet informasjonsskriv til aktuelle lærere og elever. I forkant av intervjuene ble samtykkeerklæringene gjennomgått muntlig, i tillegg til at informantene hadde fått sitt skriftlige eksemplar. For å sikre elevenes anonymitet i presentasjonen av dataene har både de og skolene i denne oppgaven fått tildelt fiktive navn. De tre skolene vil bli omtalt med de fiktive navnene Solveien VGS, Rye VGS og Gloslia VGS, og de seks elevene som Karoline, Tobias, Inger, Malin, Kjetil og Yngvild (se tabell 1 og 2, kap. 4.3.3). Datamaterialet lagres i tråd med NSDs retningslinjer på en privat PC fram til 01.06.2015, hvor datamaterialet vil anonymiseres ytterligere.

Selv om all informasjon om elever og skolene er anonymisert, vil eleven selv, læreren og kanskje også medelever kunne identifisere informanten på grunn av temavalg og problemstilling for oppgaven. Dette ble understreket og forklart for informantene under intervjuet, og alle svarte tydelig at de ikke så på dette som problematisk. Det har gått tid siden

intervjuet, og informantene er ikke lenger elever i den videregående skolen. Dette styrker elevenes anonymitet.

4.2.2 Gjennomføring av datainnsamlingen

Intervjuene ble gjennomført i grupperom eller bibliotek på de ulike skolene. Elevene ble hentet ut fra norskundervisninga for å være med på intervjuet, som ble tatt opp med en lydopptaker. Det ble ikke tatt notater underveis utover korte stikkord av hensyn til den frie samtalen jeg ønsket å oppnå med intervjuet. Innsamlingen av data ble gjennomført i forkant av skriveprosessen for denne masteroppgaven, om våren 2014, av hensyn til fordypningsoppgavens plassering i årsplanen. Få skoler ville være godt i gang med oppgaven tidlig nok til at datainnsamlingen kunne gjøres i skoleåret 2014/2015.

4.2.3 Pilotintervjuet

Pilotintervjuet ble gjennomført cirka to uker før første intervju. Her var det kun én informant, også fra VG3 studiespesialisering på en skole i Oslo/Akershus. Dette intervjuet ble oppsummert og delvis transkribert i etterkant for å kunne forbedre intervjuguiden. Det ble gjort få endringer i selve guiden, siden den fungerte godt for å få fram de detaljerte forklaringene og begrunnelsene jeg ønsket. Pilotintervjuet ga derfor mest informasjon om tidsbruk og praktisk gjennomføring, som var nyttig i planleggingen av de videre intervjuene. Det var også en nyttig øvelse i bruk av intervjuguiden.

4.3 Dataanalyser og rapportering

4.3.1 Transkribering

«Treating transcription as primarily (if not solely) a technical procedure is a regression to the stance of naive realism with which the first photographs were viewed» (Mishler, 1991, s. 261). Transkripsjonsarbeid er ikke bare en teknisk ferdighet, men er fylt av tolkningsmuligheter, og dette er noe som må reflekteres over i arbeidet med datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2012) foreslår at heller enn å lete etter den helt korrekte måten å transkribere på, bør man heller spørre seg om «'h]va er en nyttig transkripsjon for min forskning'» (s. 194). Intervjuene mine er transkribert for å kunne gjennomgå alt av elevenes

utsagn på en ryddig måte, men med fokus på meningen i uttalelsene, og tar ikke med alle pauser, nølinger og annet som ikke er relevant for problemstillingen. Tenkepauser som jeg har tolket som av signifikant betydning, er tatt med. Der det elevene sier i intervjuene, virker usammenhengende i skriftlig form, har enkle modifiseringer av deres uttalelser blitt gjort. Dette har imidlertid ikke blitt gjort der betydningen av utsagnet da ville endres på noen måte. Eksempler på modifiseringer er å fjerne fyllord som «liksom» og «bare».

4.3.2 Analysekategoriene og det teoretiske rammeverket

De to forskningsspørsmålene i denne studien: *Hvordan begrunner seks elever fra tre ulike skoler sine valg av fordypningsoppgaver?* og *Hvilken valgfrihet har elevene ifølge lærerens og skolens plandokumenter for arbeidet?* ser på gjennomføringspraksisen for fordypningsoppgaven i tre klasser ut fra empiri fra forskningsintervjuene og dokumentene. For å beskrive disse gjennomføringspraksisene blir resultatene kategorisert etter temavalg, form og vurdering. Disse kategoriene er brukt fordi læreplanen tilsier at disse tre elementene er del av arbeidet med kompetansemålet. Disse analysene er videre satt inn i det teoretiske rammeverket for studien, og gjennom analyser av resultatene etter teoribaserte analysekategorier, besvares problemstillingen: *Hvordan realiseres ulike fagsyn i elevens, lærerens og skolens møte med fordypningsoppgaven i norskfaget på VG3?*. Problemstillingen sier da noe om de fagsynene som kan synes å realiseres i de ulike gjennomføringspraksisene.

Problemstillingen vil slik besvares gjennom analyser av datamaterialet basert på deduktive analysekategorier, som bygger på teori om ulike fagsyn hentet fra norskdidaktisk forskningslitteratur og læreplanens beskrivelser av formålet med norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Sentrale forskere som Jon Smidt, Laila Aase og Kjell Lars Berge har i ulike publikasjoner redegjort for ulike syn på norskfagets hovedformål (Smidt, 2009, Aase, 2005a, Berge, 2005). Ut ifra denne faglitteraturen har jeg formulert fire analysekategorier som ble forklart mer inngående i kapittel 3: norsk som kulturfag, norsk som kommunikasjonsfag, norsk som dannelsesfag og norsk som identitetsfag. Disse er teoretisk forankrede, men likevel basert på mine tolkninger. utfordringer dette skaper for studiens validitet, vil drøftes mer inngående i delkapittel 4.4.2.

4.3.3 Oversikt over informanter, skoler og dokumenter

Info om informanten	Fiktivt navn
Skole 1, elev 1 (S1E1)	Karoline
Skole 1, elev 2 (S1E2)	Tobias
Skole 2, elev 1 (S2E1)	Inger
Skole 2, elev 2 (S2E2)	Malin
Skole 3, elev 1 (S3E1)	Kjetil
Skole 3, elev 2 (S3E2)	Yngvild

Tabell 1: Oversikt over informanter

Info om skolen	Fiktivt navn
Skole 1 (S1)	Solveien VGS
Skole 2 (S2)	Rye VGS
Skole 3 (S3)	Gloslia VGS

Tabell 2: Oversikt over skoler

Dokument	Beskrivelse
S1D01	Informasjonsark med retningslinjer for arbeidet med oppgaven
S1D02	Bokliste med forslag til bøker og temaer
S2D03	Informasjonsark med retningslinjer for arbeidet med oppgaven
S2D04	Spørsmålsark med tittelen «Finne tema til fordypningsoppgaven»

S2D05	Ark med forslag til disposisjon for oppgaven
S2D06	Ark med info om retorisk tale
S2D07	Mal for artikler (generelt brukt ved skolen)
S3D08	Informasjonsark med retningslinjer for arbeidet med oppgaven
S3D09	Bokliste med forslag til bøker og temaer (realismen)
S3D10	Bokliste med forslag til bøker og temaer
S3D11	Bokliste med forslag til bøker og temaer

Tabell 3: Oversikt over dokumenter

4.4 Reliabilitet og validitet

4.4.1 Reliabilitet: Vil en annen forsker få samme resultat?

Studiens reliabilitet har med resultatenes troverdighet å gjøre. Kan de samme resultatene reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt? (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). Det handler med andre ord om hvorvidt informantene mine ville gitt andre svar til en annen forsker, men også om at jeg gjennomfører intervjuene mine på en slik måte at svarene informantene gir meg, er sammenlignbare med hverandre. Å sikre studiens reliabilitet er derfor en utfordring i intervjustudier på grunn av intervjuets intersubjektive natur (Cohen mfl., 2011, s. 409), der objektivitet både er vanskelig å oppnå og heller ikke målet. Dalen (2011) påpeker at «reliabilitet av mange oppfattes som et lite egnet begrep innenfor kvalitativ forskning», på grunn av den rollen forskeren naturlig får i kvalitative studier, og at man derfor «må være veldig nøyaktig i beskrivelsene av de enkelte leddene i forskningsprosessen, slik at en annen forsker i prinsippet kan ta på seg de samme ‘forskerbrillene’» (s. 93). Slike beskrivelser blir derfor gjort i dette kapittelet, og trusler mot studiens troverdighet diskuteres videre i analysene. For ytterligere å styrke denne studiens reliabilitet har jeg også trukket fram to elementer som er spesielt viktige for min problemstilling: å reflektere over spørsmålene i intervjuguiden, for å sikre at alle informantene får en lik sjanse til å svare på spørsmålene, og å unngå selektive tolkninger av resultatene.

Valget av en semistrukturert intervjuguide er forklart over, men den større fleksibiliteten dette innebærer, kan føre til at jeg stiller ulike spørsmål til de forskjellige informantene, avhengig av svarene jeg får, og at resultatene ikke er så lett å etterprøve for andre forskere. Det er derfor viktig at jeg under intervjuet gir alle samme mulighet til å svare på mine spørsmål. Av de samme årsaker er det også viktig å unngå ledende spørsmål. Siden min problemstilling og forskningsspørsmål først og fremst er ute etter å få elevers synspunkter på arbeidet med fordypningsoppgaven, er det ikke nødvendig å bruke ledende spørsmål som virkemiddel for å få de svarene jeg ønsker, slik det er i noen studier (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 182). Reliabilitetstrusler finnes også i arbeidet med dataanalysene, og ikke bare under forberedelser og gjennomføring. Det er snakk om mine subjektive tolkninger av resultatene som framstilles, både i transkriberingen og i drøftingen, og derfor er det viktig å unngå å være selektiv i framstillingen av resultatene (Cohen mfl., 2011, s. 208). Det handler om å ikke utelate noe sentral informasjon fra datamaterialet fordi jeg selv tenker at det ikke er relevant for problemstillingen.

4.4.2 Validitet

Funnenes validitet, eller gyldighet, handler om hvorvidt min studie faktisk undersøker det den er ment til å undersøke, og om forholdet mellom mine funn og virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 251, Maxwell, 2013, s. 121). Validitetstrusler må forebygges gjennom hele prosessen (Cohen mfl., 2011, s. 179, Maxwell, 2013, s. 5). Her vil jeg drøfte studiens ytre validitet, dens indre validitet og dens begrepsvaliditet.

Ytre validitet: Hvilken kontekst er resultatene gyldige i?

En studies ytre validitet handler om «the degree to which the results can be generalized to the wider population, cases, settings, times or situations» (Cohen mfl., 2011, s. 187). Denne studien ser på seks elevers syn på fordypningsoppgaven, og er derfor ikke generaliserbar hverken til andre enkeltelever eller til elever generelt. I kvalitative studier regnes ifølge Lincoln og Guba (1985) generaliserbarhet heller som sammenlignbarhet eller overførbarhet. De understreker at hvorvidt funnene er overførbare, skal være opp til leseren, og at forskeren skal «provide only the thick description necessary to enable someone interested in making a transfer to reach a conclusion about whether transfer can be contemplated as a possibility» (Lincoln & Guba, 1985, s. 316). Forskningsspørsmålene søker ikke å være overførbare, men å

gi innsikt i refleksjonene til disse seks elevene og deres oppgaver. Problemstillingen ønsker primært å si noe om disse tre casene, men kan gjennom sine teoretiske perspektiver også kunne være til gjenkjennelse for andre i lignende situasjoner. Selv om ikke funnene er generaliserbare, kan de altså være gjenkjennbare og overførbare for andre gjennom beskrivelsene i denne studien.

Indre validitet

Å sikre studiens indre validitet er ifølge Cohen mfl. (2011) «to demonstrate that the explanation of a particular event, issue or set of data which a piece of research provides can actually be sustained by the data» (s. 183). For min studie er det aktuelt å se om dataene jeg samler inn, faktisk muliggjør et svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Maxwell (2013) trekker fram to sentrale trusler mot den indre validiteten i kvalitative studier, *researcher bias* og *reactivity*. Med *researcher bias* mener han at forskeren finner og velger data som passer til de hypotesene og teoriene forskeren hadde fra før, mens *reactivity* dreier seg om hvordan forskeren som person påvirker hva informantene sier (Maxwell, 2013, s. 108).

For å unngå validitetstrusler som følge av forskeren og forskerrollen, er det viktig å gjøre rede for min forforståelse av fenomenet som forskes på (Dalen, 2011, s. 94, Maxwell, 2013, s. 124). Maxwell (2013) understreker at:

[I]t is impossible to deal with these issues by eliminating the researcher's theories, beliefs and perceptual lens. Instead, qualitative research is primarily concerned with understanding how a particular researcher's values and expectations may have influenced the conduct and conclusions of the study (which may be either positive or negative) and avoiding the negative consequences of these. (s. 124)

Min forforståelse av arbeid med fordypningsoppgaven bør derfor gjøres rede for. Siden studiens hovedproblemstilling blir besvart gjennom mine teoretisk forankrede tolkninger av resultatene, er det viktig å tenke over mine egne *researcher bias*, slik at jeg ikke lar mine egne hypoteser påvirke hva jeg leter etter og hva jeg finner. Min forforståelse av fordypningsoppgaven kan ikke fjernes, men bør derfor forklares. Siden dette er et lite utforsket tema i norskdidaktisk forskning, var det praksiserfaringer både som elev og som lærer som i stor grad underbygde min hypotese om hva jeg ville finne. Praksiserfaringene tilsa at noen skoler legger føringer på både kommunikasjonsverktøy og temavalg i fordypningsoppgaven, og at føringene på temavalget ofte er knyttet til kulturinnholdet i faget. Disse generaliseringene jeg selv hadde dannet meg fra før vil imidlertid ikke ha negative

konsekvenser for studien av de tre skolene, da formålet med studien er å beskrive hva som foregår i de tre ulike casene, og ikke å trekke slutninger om hvordan fordypningsoppgaven gjennomføres generelt i norsk skole.

For det første av de to forskningsspørsmålene: *Hvordan begrunner seks elever fra tre ulike skoler sine valg av fordypningsoppgaver?* kan *reactivity* være en trussel mot den indre validiteten. Elevene fikk beskjed om at jeg var lærerstudent, og dette kan ha påvirket de svarene de ga meg. Derfor arbeidet jeg med å gjøre spørsmålene mine mest mulig nøytrale, samt gi elevene mulighet til å fortelle meg om hvordan fordypningsoppgaven gjennomføres på deres skole, uten at jeg hadde noen fasit på hvordan det skulle være. En måte å møte begge disse validitetstruslene på er gjennom *respondent validation* (Lincoln & Guba, 1985), altså å få informantene mine til å bekrefte mine tolkninger. Av praktiske hensyn ble dette gjort til slutt i intervjuet, der jeg oppsummerte hvordan jeg hadde oppfattet det informantene hadde sagt, og de kunne bekrefte, avkreft og supplere. Min rolle som forsker vil vanskelig kunne gjøres helt nøytral, men ved å gjøre grep for å sikre validiteten gjennom hele prosessen, vil ikke dette gjøre funnene ugyldige.

Begrepsvaliditet: Hvordan er begrepene operasjonalisert?

Studiens begrepsvaliditet, altså «grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det» (Kleven, 2011b, s. 122), handler om hvorvidt operasjonaliseringen av begrepene jeg bruker i min studie, samsvarer med hvordan de defineres teoretisk. Min problemstilling kan her møte utfordringer. De ulike fagsynene som brukes som analysekategorier, er forankret i norskdidaktisk forskningslitteratur (som vist i kap. 3), men den endelige operasjonaliseringen baseres i stor grad på mine tolkninger og avgrensinger. Cohen mfl. (2011) skriver at «[d]emonstrating construct validity means not only confirming the construction with that given in relevant literature, but requires me to look for counter examples which might falsify my construction» (s. 188). I drøftingen av resultatene vil jeg derfor vise til moteksempler på mine tolkninger, og også ta opp utfordringer knyttet til begrepsvaliditet som kan oppstå.

4.5 Oppsummering

Studien sier kun noe om de tre lærernes plandokumenter og de seks elevenes temavalg, og funnene vil ikke være generaliserbare til andre VG3-elever, selv ikke i samme klasse eller på samme skole. De ulike fagsynene jeg tar utgangspunkt i når jeg analyserer datamaterialet, har også opprinnelig ulike definisjoner, og svaret på problemstillingen er derfor kun svaret på hvordan mine egne teoribaserte kategorier passer med disse elevenes og lærernes formuleringer og kommentarer. Studiens forskningsdesign baseres på Maxwells interaktive modell for forskningsdesign, hvor studiens mål, teoretiske rammeverk, metode og validitet hele veien ses opp mot studiens problemstilling og forskningsspørsmål (Maxwell, 2013, s. 5). Til tross for manglende generaliserbarhet vil studien kunne være et innblikk i seks elevers tanker rundt fordypningsoppgaven, samt i de dokumentene som er gitt som veiledning og retningslinjer i seks klasser, og si noe om hvilke fagsyn som tilsynelatende kan ligge til grunn. Detaljerte beskrivelser av disse funnene kan bidra til at lesere av studien kan danne hypoteser om hvordan arbeidet med fordypningsoppgaven foregår i andre klasserom.

5 Analyse: Elevene, skolene og fordypningsoppgaven

5.1 Introduksjon

De to forskningsspørsmålene *Hvordan begrunner seks elever fra tre ulike skoler sine valg av fordypningsoppgaver?* og *Hvilken valgfrihet har elevene ifølge lærerens og skolens plandokumenter for arbeidet?* skal som tidligere nevnt besvares gjennom analyser av henholdsvis transkripsjoner fra kvalitative forskningsintervju med seks elever og gjennom analyse av dokumenter som læreren delte ut i klassen. I dette kapittelet presenteres resultatene fra disse analysene. Resultatene fra de tre casene, Solveien VGS, Rye VGS og Gloslia VGS, er delt inn i to kategorier: tema og kommunikasjonsverktøy. Analysene av dette datamaterialet kan si noe om tema og innhold for oppgaven i disse klassene ved å se på hvilke føringer skolene har satt på elevenes emnevalg, og om hva de to elevene på hver av skolene skriver om og deres refleksjoner rundt eget emnevalg og emnevalg i fordypningsoppgaven generelt. De kan også si noe om hvilke føringer skolen har satt på valg av kommunikasjonsverktøy. Der kommer elevenes refleksjoner rundt valg av form inn, samt tanker om prosessen. Informasjon om vurdering fra dokumentene og elevenes tanker om vurderingen vil også komme fram her. Til slutt i presentasjonen av hver case gir jeg en oppsummering av hvordan elevene fortalte meg at de opplevde det å arbeide med en slik oppgave.

5.2 Solveien VGS (S1)

Solveien VGS er en byskole med hovedsakelig studiespesialiserende studieretninger. På denne skolen har lærerne lagt fordypningsoppgaven til vårterminen. De to informantene var derfor i startfasen av sine fordypningsprosjekter, men hadde begge valgt tema. Elevene jeg snakket med, var en gutt og en jente som begge går i samme klasse. Elevene i klassen fikk to dokumenter fra sin lærer i forbindelse med fordypningsoppgaven. Ett av dem er et oversiktsark med informasjon om emnevalg, gjennomføring, presentasjon og vurdering, og har tittelen «Fordypningsoppgave, Norsk VG3, 2013/2014» (S1D01). Det andre dokumentet er en bokliste med tittelen «Boklister til fordypningsemne i norsk (særemne)» (S1D02).

5.2.1 Tema og innhold i fordypningsoppgaven

Skolens føringer på emnevalg

Det første dokumentet, altså oversiktsarket, innledes med kompetansemålet for fordypningsoppgaven, som følges opp med en utdypende kommentar. Denne kommentaren presiserer hvordan kompetansemålet skal gjennomføres på Solveien VGS, og det følgende står om emnevalg:

Emnet er selvvalgt, men innenfor visse rammer bestemt av norskseksjonen på Solveien VGS og klassens norsklærer. Fokus ligger på litteraturstudie, men elevene kan også velge et språklig emne til fordypning. (Se forslag til kanon/emner vedlagt). Verken filmskaping, adaptasjon eller sjangeren krim kan velges i år. (S1D01)

Dokumentet spesifiserer også ytterligere hva en litteraturstudie skal være. Her skal elevene velge «minimum to verk (romaner, novellesamling, drama) fra nordisk ‘kanon’. (Her lager norsklærere individuelt eller i fellesskap en liste å velge i)» (S1D01), og «[e]mnet for studiet kan være et felles tema i verkene, et forfatterstudium, en litterær periode eller en sjanger» (S1D01). Videre presiseres det at «[v]esentlige sider ved romanene belyses (ved fordypning i språklig emne må vesentlige sider ved dette vises)» (S1D01). Litteraturstudier er hovedformen for oppgaven skolen legger opp til, men det åpnes også for et språklig emne. Det kompetansemålet omtaler som et «annet norskfaglig emne», er ikke et alternativ for elevene i denne klassen.

Det andre dokumentet, boklista, er delt inn i tre deler: emnestudier, forfatterstudier og sjangerstudier. Det presiseres at lista kun inneholder forslag til emner. Elevene har dermed mulighet til å velge andre emner enn forslagene. Den første delen, emnestudier, foreslår emnene skole, far og sønn, mor og datter, forelskelse, vennskap, livet på landet, romaner om psykologiske emner og sivilisasjonskritikk. Den andre delen, forfatterstudier, foreslår at elevene fordyp seg i forfatterskapet til Agnar Mykle, Amalie Skram, Tarjei Vesaas, Knut Hamsun og Henrik Ibsen. Sistnevnte er spesifisert til å omhandle «Ibsens kvinner» (S1D02). Den tredje delen, sjangerstudier, foreslår kollektivromaner, historiske romaner, modernistiske romaner og verk som vakte skandale. Bøkene som foreslås, er litteratur fra 1800 og fram til i dag, der alle forfatterne er norske. Ingen forfattere nevnes spesielt ofte sammenlignet med andre. Det presenteres ingen forslag til andre fordypningsoppgaveemner utover litterære i dokumentet. Solveien VGS avgrenser her litterære fordypningsoppgaver til å måtte handle om

litteratur skrevet på et nordisk språk av nordiske forfattere. Elevene bekreftet også at bøkene de valgte, måtte være av en nordisk forfatter.

Elevenes temavalg

De to informantene hadde ikke valgt temaer fra lista med forslag. Den første eleven, Karoline (S1E1), hadde valgt en litteraturstudie som sin oppgave, og skulle se på temaene omsorgssvikt, barndom og mangel på kjærlighet i bøkene *Kjærlighet* av Hanne Ørstavik og *Veien til verdens ende* av Sigurd Hoel. Hun hadde ikke helt bestemt seg for en konkret problemstilling på intervjuets tidspunkt. Den andre eleven, Tobias (S1E2), valgte også en litteraturstudie for sin oppgave, og skulle se på naivismen i Erlend Loes bøker *L* og *Naiv super*. Han hadde under intervjuet ikke lest bøkene, men hadde fått godkjent bokvalg og tema av læreren sin.

Begge elevene framhevet interesse som en viktig faktor for sitt valg av tema og bøker.

Karoline begrunnet sitt emnevalg ut fra at hun var interessert i å lese den ene boka, *Kjærlighet*, etter å ha lest om den bak på boka:

Også kom jeg over den *Kjærlighet*, og jeg vet ikke helt hvorfor egentlig, men så bare synes jeg, eller jeg fikk bare lyst til å lese den sånn uavhengig av at det var et skoleprosjekt, egentlig. Også måtte jeg finne en bok som passet, liksom, til den, og da snakket jeg egentlig litt med læreren min, også foreslo hun boken til Sigurd Hoel. Også ble det sånn. (S1E1)

Tobias begrunnet også sitt valg av bøker og tema særlig ut fra interesse for Loes bruk av humor:

Jeg har lest en del av de mer barne-, eller ungdoms- eller barnebøkene til Erlend Loe, og jeg finner de vanvittig morsomme, en barnslig humor som er veldig morsom, og han skriver, han skriver morsomt, og, litt sånn, eh, det kommer noen rare innfallsvinkler og rare personer som jeg finner morsomt. Også har jeg også hørt at de, jeg har ikke lest så mange av voksenbøkene hans, men jeg har hørt at de burde jeg lese, og ut fra det andre har fortalt meg så er jeg sikker på at de er bra og morsomme, så da hadde jeg lyst til å lese de. (S1E2)

Begge har hatt et utgangspunkt hvor de har valgt bøker de selv har funnet eller vært interessert i, ut fra de begrensingene som skolen hadde satt. Både Karoline og Tobias presiserte imidlertid at de i utgangspunktet tenkte å skrive om andre bøker, henholdsvis *Tusen strålende soler* av Khaled Hosseini og bøkene om *Harry Potter*, men at de ikke fikk lov fordi forfatterne ikke var norske.

Karoline var i sitt emnevalg opptatt av å finne noe som ikke så mange hadde skrevet om før. Hun forklarte at hun tenkte litt «på Ibsens kvinner og sånn, men det er utrolig mange som har hatt de, hvis man på en måte googler de, så kommer det opp sånn tusen andre særemner om det, så jeg føler at det blir litt sånn lite originalt» (S1E1). Hun forklarte videre at hun unngikk temaer som Ibsen og Skram fordi de var «så oppbrukt» (S1E1), og at selv om hun også hadde litt lyst til å skrive om *Pan* av Hamsun, syntes hun den var «kronglete og slitsom og lese» (S1E1). Det var tilsynelatende viktig å finne et tema som skilte seg litt ut, i tillegg til bøker hun selv synes var spennende og interessante. Tobias nevnte også at han hadde søkt og funnet mange tilsvarende emner som det han selv hadde valgt, men trakk heller fram det han fant der, samt hjelp fra en venn på en annen skole som hadde valgt samme emne som noe positivt, som «litt starthjelp» (S1E2).

Elevene ble bedt om å reflektere over hvorvidt enkelte emnevalg er mer strategisk å velge som fordypningsoppgave enn andre. Karoline fortalte om en samtale hun hadde hatt med læreren sin, der hun hadde fått råd om emnevalg:

Læreren min sa at jeg burde ta litteratur av en viss kvalitet, ikke ta på en måte Jo Nesbø, ikke at det ikke er kvalitet, men at det ble liksom litt banalt hvis jeg ville ha en god karakter da. Eller hun synes jeg burde ta en, liksom, ja, bøker med litt mer kvalitet, og det samme sa vel egentlig mamma. Men siden hun kjenner meg, så sa hun at jeg måtte ta noe som jeg liksom brant litt for da, fordi hun sa at hvis jeg skulle sitte og jobbe med Hamsun eller Ibsen eller noen av, og spesielt sånn *Sult* da, som jeg også vurderte litt, så sa hun at jeg kom bare til å synes det var gørr kjedelig liksom, og at jeg måtte ta noe som jeg interesserte meg for da, ellers som liksom rørte litt ved meg, og da ble det det. (S1E1)

Hun ble med andre ord rådet til å velge ut fra interesse når hun skulle velge tema. Karoline fortalte videre at temaer som det finnes mye informasjon om på nett, slik som Ibsens kvinner som hun selv valgte bort, kan være mer hensiktsmessige å velge fordi «da blir det jo litt lettere å ikke gjøre helt feil» (S1E1). Hun presiserte at dette imidlertid ikke betyr at hun tror det er lettere å skrive oppgave om Ibsen enn om Nesbø:

det tror jeg er like lett, jeg tror bare at du fort blir kategorisert som litt sånn, jeg vet ikke jeg, eller altså, Jo Nesbø er jo en krimforfatter, sånn moderne krimforfatter, og hvert fall sånn jeg har tolket det på min lærer, hun ville liksom se litt mer sånn, jeg vet ikke, anerkjent litteratur da. Man kan sikkert skrive en god oppgave om Jo Nesbø òg, men jeg tror liksom sånn at hvis du vil liksom ha god karakter, så er det bedre å ta bøker som er litt mer sånn, jeg vet ikke helt hvordan jeg skal ordlegge meg, jeg (...) Men, jeg tror ikke det er noe, jeg tror det er like lett å skrive om Nesbø som om Ibsen, kanskje lettere, til og med, men da ble det mer på sånn der, at noen bøker igjen som, altså, for eksempel *Sult* av Hamsun, den tror jeg kan være litt vanskeligere enn Ibsen sine kvinner, fordi det kanskje ikke er så mange som har skrevet om det før da. (S1E1)

Tobias forklarte at han tror at norsklærere foretrekker noen temaer over andre:

det er jo veldig mange norsklærere som er veldig glad i Ibsen, også vår norsklærer, så jeg tenkte på Ibsen, og eventuelt Knut Hamsun og *Markens Grøde*, da det var ett av eksemplene norsklæreren vår ga oss (...) Ehm, og det føler jeg er veldig sånn, hvis du får lest deg veldig bra opp på det, og virkelig kan det, så føler jeg at det går veldig hjem hos norsklærere. (S1E2)

Han valgte ikke et slikt tema likevel fordi han syntes de forslagene var litt tyngre enn å lese de bøkene han selv valgte. Han forklarte at han har lest flere bøker av Hamsun, og at «der er det mer... Du må være litt interessert for å finne det, for å finne det veldig underholdende og for å finne det interessant» (S1E2). Samtidig fortalte han at han synes «det er interessant å kunne litt om norsk litteraturhistorie, (...), det var derfor jeg med en gang da tenkte på kanskje Hamsun eller altså, (...) det har du med deg resten av livet det du lærer om det» (S1E2). Han trakk også fram barnebøker som noe han ikke valgte, siden «det er vel litt useriøst å ta som særemne» (S1E2), men at han hadde vurdert å se på Doktor Proktor-bøkene av Jo Nesbø, fordi han syntes de er «utrolig morsomme, det er barnslig humor men det er litt morsomt hvordan han klarer å treffe, eller kan treffe både voksne og barn. I én bok. Fra forskjellige vinkler» (S1E2).

5.2.2 Kommunikasjonsverktøy og vurderingspraksis

Skolens føringer på valg av kommunikasjonsverktøy

I planen for fordypningsoppgaven som elevene har fått utdelt, presenteres oppgaven som et åtte ukers prosjektarbeid. Elevene skulle imidlertid bli informert og starte planleggingen allerede fra skolestart på VG3. Selve arbeidet med oppgaven foregikk på våren, nærmere bestemt uke 7 – 15. På Solveien VGS skulle produktet av oppgaven være en presentasjon: «et inntil 10 minutters foredrag uten andre hjelpemidler enn et støtteark, der hovedvekten legges på egen problemstilling» (S1D01). Denne presentasjonen skulle videre følges opp med oppfølgingsspørsmål i fem minutter. Tobias skildret imidlertid presentasjonen mer som en fagsamtale enn et foredrag, så det er mulig det er gjort endringer i ettertid.

Fordypningsoppgaven skulle i hvert fall resultere i et muntlig produkt, og det skulle ikke leveres noe skriftlig. Kommunikasjonsverktøyet elevene skulle bruke, ble altså bestemt av skolen, og det syntes ikke å være mulig å velge noe annet alternativ dersom elevene skulle ønske det.

Vurderingspraksis

I plandokumentet for skolen står det at fordypningsoppgaven skulle være «en muntlig og individuell vurderingssituasjon» (S1D01), der vurderingen normalt skjedde «fortløpende og muntlig, men hver enkelt faglærer tilpasser» (S1D01). Vurderingskriteriene er vedlagt dokumentet, og elevene skulle vurderes etter innhold, struktur og utførelse, samt kildebruken og hvor gode svar de kunne gi på oppfølgingsspørsmålene. Fordypningsoppgaven ville få betydning for den muntlige standpunktkarakteren i norsk for VG3. Begge elevene hadde inntrykk av at oppgaven kom til å telle mye, særlig siden den var plassert i vårterminen. Tobias fortalte imidlertid også om en annen stor oppgave om modernismen og norsk språkhistorie som de nettopp hadde blitt ferdige med, og at han trodde at denne vil ha like stor betydning for standpunktkarakteren.

5.2.3 Elevens erfaringer med oppgaven

Begge elevene trakk igjen fram interesse som et viktig element når de skulle beskrive hva de syntes om å jobbe med en slik oppgave. Karoline syntes en slik oppgave var interessant fordi

det er liksom ikke sånn masse oppgaver som man må gjøre, også er det fasitsvar, riktig eller feil, det er liksom litt mer sånn, du kan liksom lese bøkene og så kan du bruke litt tid på å tolke de og, få fram ditt perspektiv og din mening, og det er veldig sånn du kan velge alt selv egentlig da, og det liker jeg veldig godt. Bortsett fra at det måtte være norsk, da, men det er liksom ikke så mange sånne strenge retningslinjer (S1E1).

Tobias poengterte at «det kommer litt an på hvilken oppgave man velger», men om sin egen oppgave og om bokvalget forteller han at han «tror den kommer til å bli morsom å lese, også tror jeg at jeg kommer til å finne ut en del interessant. Jeg har lest og sett på litt tidligere særoppgaver på nettet, hvor de kommer fram til ganske mye interessant å trekke fram» (S1E2).

5.2.4 Oppsummering Solveien VGS

Solveien VGS legger noen føringer på tema og form for fordypningsoppgaven. Det legges i størst grad til rette for at elevene skal arbeide med litteraturstudier, men det åpnes også for språklige emner. Litteraturstudiene begrenses til studier av litteratur på norsk av norske forfattere. Arbeidet skulle resultere i en muntlig presentasjon, som vurderes med karakter. Denne karakteren ville få innvirkning på den muntlige standpunktkarakteren i norsk for VG3. De to elevene hadde valgt hvert sitt litterære emne, og begrunnet valget særlig ut fra egen

interesse for bøkene eller forfatteren. Begge elevene hadde inntrykk av at noen forfattere og bøker kunne være mer strategiske valg enn andre, men var likevel enige om at man som elev må være ordentlig interessert i emnet og bøkene for å kunne gå i gang med et såpass omfattende arbeid. Elevene trakk også begge fram at de opplevde at det hadde vært interessant å jobbe med en slik oppgave.

5.3 Rye VGS (S2)

Rye VGS ligger i Akershus, og har flere yrkesfaglige utdanningsprogram i tillegg til en studiespesialiserende retning. Elevene som ble intervjuet her går i en klasse på den studiespesialiserende linjen. Norskklassene på skolen har lagt arbeidet med fordypningsoppgaven til høstterminen, og begge elevene hadde derfor fullført sine oppgaver da de ble intervjuet. Begge elevene var jenter. Klassen fikk utdelt flere dokumenter om fordypningsoppgaven. Det første dokumentet, «Fordypningsoppgave i norsk: 3STSF 2013/2014» (S2D03), er en plan for temavalg, progresjon, form og vurdering. Det andre dokumentet, «Finne tema til fordypningsoppgaven» (S2D04), er ment som en støtte for elevenes valg av tema. Elevene fikk også utdelt et ark med «Forslag til disposisjon for særemnet» (S2D05), et informasjonsark om «Retorisk tale om ditt valg av fordypningsoppgave» (S2D06) og en mal for artikler som generelt ble brukt ved Rye VGS (S2D07).

5.3.1 Tema og innhold i fordypningsoppgaven

Skolens føringer på emnevalg

Temaet for fordypningsoppgaven på Rye VGS skal ifølge plandokumentet være «[t]ekst i kontekst», som forklares på følgende måte:

Alle tekster blir til i en kontekst, og leses i en kontekst, men det er mange faktorer som utgjør selve konteksten. Du velger selv hva slags kontekst du ønsker å analysere dine tekster i lys av. Noen eksempler kan være litterær periode, historisk hendelse, målgruppe, medium, sjanger, idehistoriske strømninger osv. Du velger fritt hvilken sjanger du henter tekstene dine fra, og oppgaven åpner for bruk av både retoriske og skjønnlitterære analysemodeller. (S2D03)

Elevene skal jobbe med tekster og se på dem i lys av en valgt kontekst. Om omfanget av tekster står det at «[d]ersom du velger litterær fordypningsoppgave, skal du velge minst to primærtekster og en sekundærtekst (teori). Ved valg av annet fordypningstema enn litteratur

må omfanget avtales med faglærer» (S2D03). Elevene kan altså velge både et «språklig, litterært eller annet norskfaglig emne» (Utdanningsdirektoratet, 2013f), men antall tekster er bestemt. Inger (S2E1) forklarte imidlertid at

det skulle være to bøker, ikke noe film eller noe sånt, men etter hvert som vi begynte å jobbe med det så fikk vi litt friere tøyler da (...), du måtte bare ha en bok egentlig, og at, du kunne velge om du ville ha to bøker, eller en bok og en dokumentar, men du måtte i hvert fall ha én bok, det var egentlig den eneste retningslinjen vi hadde (S2E1).

Det er mulig at antall tekster er endret i ettertid, og at det opprinnelig kan ha vært satt begrensinger på for eksempel filmanalyse. I dette dokumentet framstår det imidlertid ikke som om det er satt begrensinger på valg av filmer, da det under informasjon om tekstvalg står at «[b]egrepet tekst omfatter alt fra bøker til filmer, tegneserier, nettsteder og aviser» (S2D03). Tekstbegrepet som brukes her, er da det samme som i beskrivelsen av formålet for norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Dokumentet inneholder ingen forslag til tema for oppgaven, men Inger oppga at læreren presenterte flere forslag i timen:

Ja, vi fikk forslag om forskjellige temaer, men det var mest sånn norskrelaterte da, sånn språk og mye retorikk, for vi har hatt om det veldig mye. Også fikk vi også utlevert fordypningsoppgaver som har blitt levert inn før, sånn for å se eksempler da. (S2E1)

Malin (S2E2) fortalte at hun «følte kanskje at man hadde litt sånn begrensing til at man måtte ha retorisk analyse. Jeg tror egentlig ikke vi måtte det, men jeg tenkte at det var på en måte greit i og med at det er så relevant innenfor ganske mange emner da» (S2E2).

Elevene fikk i tillegg utdelt et ark med spørsmål som kunne brukes som veiledning til å finne tema til oppgaven (S2D04). Her står flere spørsmål som kan hjelpe med å sette i gang tankeprosessen:

- Hva interesserer jeg meg for?
- Hva liker jeg å gjøre?
- Hva kan jeg?
- Hva vil jeg vite mer om?
- Er det noe i litteraturhistorien eller språkutviklingen som det kan være interessant å fordype seg i?
- Bøker/tekster/filmer som har vært inspirerende (gitt ettertanke)?
- Hva er viktig i livet (nå, før og i fremtiden)?

- Nyhetssaker, historie, diverse spørsmål, som du tenker på?
- Forbilder (kjente personer, politikere, forfattere, filosofer, kunstnere, hverdagsmennesker osv...) Hvorfor ser du opp til dem? Hva er de opptatt av, som du synes er viktig? (S2D04)

Spørsmålene oppfordrer til refleksjon over interesse, over hvilke forkunnskaper elevene har, hvilken nytte elevene vil få av oppgaven, og oppgavens relevans for samfunnet i dag.

Elevenes temavalg

Inger valgte å sammenligne en bok og en dokumentar om samme tema. Temaet var spedalskhet og sykdommer, og hun så på hvordan dette ble framstilt i boka *Øya* av Victoria Hislop og i en dokumentar om øya Spinalonga. Poenget var å se på hvordan en person med spedalskhet ble framstilt i både en litterær tekst og en dokumentar. Malin gjorde retoriske analyser av seks reklamer fra ulike tidsperioder, og ville sammenligne «hvordan på en måte kontekst står i forhold til hva man skriver, altså hva reklamen handler om da» (S2E2), og så på to reklamer fra henholdsvis 20-, 70- og 80-tallet og fra 2012. Av sekundærlitteratur brukte hun «litt sånn småfakta, sånn bakgrunnsinformasjon om de forskjellige periodene, og litt om reklamer generelt, egentlig» (S2E2), men ingen konkrete fagbøker om emnet.

Begge elevene framhevet interesse som sentralt for deres temavalg. Inger hadde lest boka *Øya* før, og var interessert i å jobbe med denne. I tillegg hadde hun besøkt øya Spinalonga i ferien:

Og så hadde jeg egentlig ikke tenkt til, jeg tenkte ikke når jeg var der, åh dette skal jeg skrive fordypningsoppgaven min om, men det var litt sånn da jeg skulle velge tema så var jeg innom litt sånn forskjellige, jeg tror jeg begynte på sånn, skal ha om retorikk og sånn, og bare tanken på å jobbe med det fikk meg til å sovne. Så da bestemte jeg for å ha noe jeg synes var litt mer interessant. (S2E1)

Inger vurderte altså retorikk som emne, i tillegg til «en eller annen kjærlighetsgreie, sånn kjærlighet skildret i litteraturen eller noe sånt» (S2E1), men klarte ikke finne en problemstilling hun ville jobbe med, og begynte derfor på nytt med temaet spedalskhet. Malin valgte et emne som også inngikk i markedsføring, som var et av programfagene hennes:

Jeg hadde sikkert ti tusen ideer da vi starta, ehm, men jeg tror egentlig jeg hadde det ganske klart for meg fra starten. For jeg interesserer meg veldig mye for markedsføring, og har markedsføring her på skolen. Så for meg så var det jo egentlig et enkelt valg sånn sett da. Grunnen til at jeg kanskje ikke valgte det i starten, eller at jeg var usikker var jo fordi at jeg ikke visste om det kanskje var relevant for det, men så fant jeg noe innenfor markedsføring som kanskje kunne dras ut da, som jeg kunne bruke i særmenet. Men da var det jo greit. (S2E2)

Hun vurderte også andre mulige emner, blant annet kjærlighet i litteraturen, men hun forklarer at «det var veldig mange som skrev om kjærlighet, og det er liksom, ja, hva er kjærlighet,

altså, da blir det for vanskelig å skrive om det da» (S2E2). Derfor forklarte hun videre at hun «falt fra det, fordi jeg klarte ikke definere hva det var, og da visste jeg at det ville bli en litt sånn vag oppgave, hvor man bare synset» (S2E2), og hun understrekte også at hun «helt klart fra starten hadde bestemt meg for at jeg ikke gadd å sammenligne bøker, for jeg er ikke noe glad i å lese, så da må man på en måte se det ut i fra det da, hva man liker å gjøre, et fag man liker, da» (S2E2).

Begge elever fortalte at de ble rådet av skolen og lærerne til å velge et tema de var interesserte i. Inger forteller at læreren understrekte «at du må ha for å få en god fordypningsoppgave, at du må ha noe du interesserer deg litt for da, så det blir en spennende oppgave» (S2E1). Malin poengterte også dette, og sa at «de krevde vel, ja, anbefalte da, at man skrev om noe man var interessert i, og altså, noe som, de sa jo gjerne gjør det lett for deg selv, ikke tenk at det blir for lett, men, det er på en måte en fordel for deg selv om det blir enklest mulig» (S2E2). Av andre som ga dem lignende råd, nevnte elevene foreldre, venner og kjærester. Malin fortalte også at læreren ga henne en del råd om hva hun skulle ta med innenfor sitt tema:

Hovedsakelig at jeg måtte på en måte ha mye, altså, grunnen til at det ble så mange reklamer da, var jo fordi at man må jo ha litt større spekter da, hvis jeg hadde tatt én fra hver periode, så hadde det liksom vært, ja, men da har du generalisert den reklamen for den epoken, men det er ikke nødvendig, det kan jo hende det var et avvik, så det er greit å sammenligne dem opp mot hverandre, og hvis det var avvik blant dem, så kan man tenke at OK, da er det kanskje et engangstilfelle eller, et eller annet sånt da, så det var vel det at jeg burde ha bredere spekter da, så jeg faktisk så helheten av epoken (S2E2).

Hun understrekte at hun tok beslutningen selv, og at «lærerne har jo så mange elever å rådgive at de må jo på en måte bare si, de må jo ha noe å gå ut fra da, ikke bare plutselig si 'Hva skal jeg skrive om' også... Det er liksom en hel verden å velge mellom» (S2E2).

Læreren hadde også rådet henne til å snakke med markedsføringslæreren sin om fordypningsoppgaven.

På spørsmål om hvorvidt de opplevde det slik at noen temaer var mer strategiske å velge enn andre, hadde de to elevene ulike svar. Inger forklarte at hun tenkte at

noe som har litt mer med norskfaget enn spedalskhet da, kanskje er litt mer, passer litt bedre. Eller at du burde velge verk som er skrevet av norske forfattere, og som, type *Hedda Gabler* og sånn, for det var veldig mye om det, mange skrev om hun. (S2E1)

Hun begrunnet dette med at «det er vel at det er det man leser og har om i norsken da, og som er pensum. At det kanskje er lurt å vise at man har forstått og... og kan noe om det. Istedenfor noe helt annet» (S2E1). Hun forklarte at hun likevel ikke valgte dette, siden hun ikke ønsket å

jobbe med noe hun syntes var kjedelig. Malin var uenig i påstanden om at noen temaer er mer strategiske å skrive om:

Nei, altså, da vi så, eller har sett de andre innleveringene så har jeg jo sett at man kan jo skrive om alt. Virkelig alt. Veldig mange valgte å skrive om litteratur, og holde seg innenfor norsktemaet da, eller norskfaget, men jeg tror at, så lenge man skriver om det man interesserer seg for, for da er det mye enklere å skrive om det. Så er det egentlig, det er bedre enn å holde seg nødvendigvis til faget da, for norskfaget er jo egentlig ganske spredt, altså jeg holdt meg jo til faget jeg også, jeg bare blandet inn, det var litt tverrfaglig sånn sett. Nei, men det er det absolutt viktigste å skrive om noe man liker, eller blir det bare teit å jobbe med i seks måneder. Det må jo være noe du gleder deg til å begynne på, liksom. I hvert fall i starten. Om du synes det er et herk etter hvert. (S2E2)

Hun framhevet igjen her interesse for temaet som den viktigste faktoren i elevers temavalg, og forklarte at hun mener dette er viktig fordi man må kunne glede seg til å jobbe med en så stor og omfattende oppgave.

5.3.2 Kommunikasjonsverktøy og vurderingspraksis

Skolens føringer på valg av kommunikasjonsverktøy

I planen for fordypningsoppgaven på Rye VGS presiseres det at «sluttproduktet skal være en skriftlig oppgave», og at den er «et individuelt arbeid og du må for det meste jobbe selvstendig med oppgaven ved siden av skolen» (S2D03). Oppgaven skal ifølge planen jobbes med gjennom nesten hele høstterminen med obligatoriske innleveringsfrister underveis. I tillegg til den skriftlige oppgaven skal det også leveres et refleksjonsnotat. Selve oppgaven skulle være seks sider lang, men Malin kommenterte at «det var jo veldig sjeldent, eller veldig få som klarte å overholde det, for man blir jo så ivrig og engasjert i oppgaven at det var, liksom, det var vanskelig å forholde seg til det» (S2E2). Elevene fikk også utdelt en foreslått disposisjon for oppgaven, med forslag om å dele oppgaven inn i en referatdel og en analysedel, i tillegg til innledning og avslutning. I dette dokumentet ble det også presentert forslag til innholdsmomenter under hver del av teksten (S2D05). Det var tilsynelatende ikke mulig for elevene å velge noe annet kommunikasjonsverktøy for å presentere arbeidet sitt.

Elevene fikk også utdelt dokumentet «Retorisk tale om ditt valg av fordypningsoppgave», som inneholder informasjon som ikke presenteres i plandokumentet alle klassene på trinnet fikk (S2D06). Årsaken til dette er at denne muntlige oppgaven kun ble gjennomført i denne klassen. Talen skulle ifølge dokumentet være på «4-5 minutter, hvor du overbeviser om at ideen og planen din til fordypningsoppgaven er et godt og gjennomtenkt valg» (S2D06). Det

foreslås at elevene skal reflektere over og si noe om oppgavens kommunikasjon og formål, tekstoppybyggingen, språkbruk, utfordringer og kildebruk.

Vurderingspraksis

I plandokumentet får elevene oppgitt vurderingskriteriene for den skriftlige oppgaven, med underkategoriene innhold, bruk av kilder, struktur og språk. Det står ikke noe i dokumentet om hvilken vekt som skal tillegges fordypningsoppgaven i den endelige vurderingen, eller hvilken standpunkt karakter den da teller for. Inger sier derimot at «den skriftlige er visst en tredjedel av standpunkt karakteren, så den teller ganske mye» (S2E1). Malin forklarte videre:

Vi har ikke fått noen klar beskjed, det er mere det at særemnet teller ganske mye, for det er en såpass stor oppgave. Men, i ettertid så virker det som at... den teller kanskje ikke så mye allikevel, den teller kanskje ikke så mye som en tentamen, men allikevel, altså, vi byttet jo ut bokmålstentamen med særemnet. Så allikevel så må den jo være ganske stor. Så jeg tror den teller relativt mye. Så det er jo greit, for så vidt.(S2E2)

Begge elevene hadde inntrykk av at dette var en oppgave som betydde mye for karakterene deres. Den muntlige delen av fordypningsoppgaven, altså den retoriske talen, var en mindre viktig vurderingssituasjon, ifølge begge elever, en «hverdagslig karakter» (S2E2). Her skulle elevene vurderes etter bruk av retoriske virkemidler, løsrivelse fra manus, innlevelse, tydelighet, struktur, problemstilling og hvorvidt planen for arbeidet var realistisk (S2D04).

5.3.3 Elevenes erfaringer med oppgaven

Elevene la vekt på ulike sider ved fordypningsoppgaven da de skulle fortelle om hva de syntes om et slikt arbeid. Inger nevnte at hun selvsagt lærte mye om temaet spedalskhet, men at hun også lærte «hvordan det er å skrive og sette opp en så stor oppgave da, hvor mye tid det tar og... alt som skal sjekkes og dobbeltsjekkes, og gjøres på nytt og omformuleres, og alt skal være perfekt» (S2E1). Hun syntes også at arbeidet var demotiverende i starten, men at «når man kom litt inn i det, så var det gøyere», men at «det var spennende, men også litt nervepirrende at det skal telle så mye. Hvis jeg hadde fått en skikkelig dårlig karakter, hadde jeg nok sittet her og sagt noe helt annet. Så det er både òg, egentlig» (S2E1). Malin trakk fram at hun merket læringsutbyttet fra oppgaven også i programfaget markedsføring:

Vi har jo ikke om reklamer sånn sett, i markedsføring, så det var jo ikke relevant på den måten. Men jeg merket jo i ettertid at jeg kunne komme med innspill som jeg kunne trekke ut ifra særemnet da, som jeg kunne fortelle i timen, som kunne være relevant, og da... så sånn sett, da kunne man liksom, for da snakket hun kanskje om noe, også kunne jeg dra det med videre, så det var litt sånn, ja, jeg måtte i så

fall plukke det litt ut av timen og bare hinte til at jeg ville snakke om det i timen. Så kanskje litt, men ikke noe sånn direkte. (S2E2)

Hun fortalte også at hun hadde hørt om fordypningsoppgaven fra tidligere elever:

Ehm, og det synes jeg var stort, da jeg var så liten, og da, jeg tror bare at det har blitt sånn... litt ekkel sky for hver elev. Det er et prosjekt over ganske lang tid, vi fikk jo veldig lang tid på oss. Og da har man en tendens til å bare utsette det. Og da blir det bare en sånn... ekstraoppgave som henger på deg. (S2E2)

Hun trakk til slutt fram en utfordring hun opplevde ved arbeidet:

På en måte synes jeg jo i ettertid det har vært veldig morsomt og lærerikt, men når man tenker frem i tid, er det litt sånn «hva skal jeg bruke det til», jeg har jo lært mye av det, lært mye om emnet jeg skrev om, jeg ser ikke helt, sånn som man gjerne vil si, jeg ser ikke helt hva man skal bruke det til i fremtiden. Jeg ser liksom ikke for meg at jeg sitter og skriver særemner i hytt og pine. Så kanskje man kunne fått litt mer informasjon om hvorfor man skriver sånt, istedenfor å bare si «det gjør alle i VG3», for det er så vagt svar. Det er nesten så det irriterer mer enn det hjelper. (S2E2)

Hun etterlyste med andre ord en tydeligere målsetting for arbeidet med en slik oppgave, for å få vite hva hensikten er med et så stort arbeid.

Begge elevene var positive til arbeidet med den retoriske talen om fordypningsoppgaven sin. Malin poengterte at «det var jo stor ståhei om vi skulle ha denne retoriske talen, for det var ekstra arbeid for oss» (S2E2), men at hun «tror for mange så var det en god hjelp, fordi jeg fikk jo inspirasjon fra de andre også, som jeg ikke hadde tenkt på selv, når vi hørte på de andre, så det var jo veldig stor hjelp» (S2E2). Hun forklarte at

det var jo bare for å overbevise de andre i klassen, bruke retoriske virkemidler da, for å overbevise klassen, og kanskje deg selv også, om at det du hadde valgt faktisk kom til å funke, for det er dette med at, hvis du selv klarer å finne argumentene for at ja, dette her blir bra, jeg kan finne sånn og sånt, tenke, og finne spørsmål på det kanskje andre tenker, men har du tenkt på det, så kan det jo være en stor lettelse for deg selv også. Fordi jeg klarte å overbevise meg selv om at dette var bra ved å ha den talen (S2E2).

Inger sa også at talen var nyttig, «for da fikk du litt mer motivasjon, da» (S2E1). Begge uttrykte altså at de opplevde talen som en nyttig del av arbeidsprosessen.

5.3.4 Oppsummering Rye VGS

Skolen la tilsynelatende ingen føringer på elevens temavalg utover at det skulle handle om tekst i kontekst. Det presiseres at begrepet tekst omfatter alle typer tekster, også multimodale. Arbeidet skulle resultere i en skriftlig oppgave, men det skulle også tidlig i skriveprosessen holdes en retorisk tale for å overbevise om at ens eget temavalg er godt nok. Begge disse arbeidene skulle vurderes med karakter i henholdsvis skriftlig og muntlig norsk. Elevene

valgte to ulike temaer, et temastudium av spedalskhet og en retorisk analyse av reklamer, men begrunnet begge sine valg i hovedsak ut fra interesse for temaene. Inger, som gjorde en temastudie, forklarte at hun tenkte det var lurt å legge temaet tett opp til norskfaget, men at hun prioriterte noe hun var interessert i. Malin syntes interesse var den absolutt viktigste faktoren i emnevalg, og tenkte ikke at det var mer strategisk å velge noe annet enn det man var mest interessert i. Elevene hadde noe ulike oppfatninger om hvordan det var å arbeide med oppgaven, men var enige i at den retoriske talen var nyttig for å få dem i gang med arbeidet.

5.4 Gloslia VGS (S3)

Gloslia VGS er en stor skole i Akershus med en rekke yrkesfaglige studieprogram i tillegg til studiespesialiserende linjer. De to elevene jeg snakket med her, var en gutt og en jente i en studiespesialiserende klasse. Skolen hadde lagt arbeidet med fordypningsoppgaven til både høst- og vårterminen i VG3, men elevene var ferdige med hoveddelen av oppgaven da jeg intervjuet dem. Læreren ga elevene fire dokumenter i forbindelse med arbeidet. Det første dokumentet var et plandokument med tittelen «Selvvalgt fordypningsoppgave høsten 2013, 3ST-klassene, Gloslia VGS» (S3D08), og de tre siste var boklister og emneforslag med titlene «Forslag til fordypningsoppgaver» (S3D09), «Forslag til fordypningsoppgaver (2)» (S3D10) og «Fordypningsoppgaven. Noen forslag til tema og bøker» (S3D11).

5.4.1 Tema og innhold i fordypningsoppgaven

Skolens føringer på emnevalg

I plandokumentet presenteres kompetansemålet for oppgaven først, før konkret informasjon om oppgaven. Fordypningsoppgaven skal ifølge dokumentet «ha et litterært emne og dere skal tolke og sammenligne to romaner», og som underpunkter står følgende: «1) Et verk av en nordisk forfatter (perioden **realismen**) 2) Et verk som dere velger selv» (S3D08, understreking og utheving i original). Slik var det bestemt at det skulle være et litterært prosjekt om to romaner, men temaet for sammenligningen ble det ikke satt noen føringer på. Det foreslås også at elevene ser i læreboka, spør lærer eller bibliotekar eller søker opp forslag til temaer på internett.

Elevene fikk i tillegg til plandokumentet tre lister med tema- og bokforslag. Den første lista (S3D09) er en liste over forslag til realistiske verk elevene kunne velge som sin bok 1. Her foreslås forfatterne Camilla Collett, Henrik Ibsen, Bjørnstjerne Bjørnson, Alexander Kielland, Jonas Lie, Amalie Skram, Arne Garborg, Christian Krogh, Hans Jæger, August Strindberg og Herman Bang, med en liste over forslag til romaner og dramatiske tekster under hver forfatter. Flest bokforslag står under forfatterne Ibsen, Bjørnson og Skram. Under hvert av verkene står noen nøkkelord om innhold og tema i bøkene, for eksempel «Albertine – prostitusjon, fattigdom» og «En folkefiende – å være utstøtt, å ta vanskelige valg».

I den andre lista (S3D10) er eksemplene delt inn tematisk, med forslag til begge de to bøkene elevene skulle velge. Hvert av temaene har flere ulike forslag til både bok 1 og bok 2.

Temaene som foreslås i dokumentet, er:

1. Kjønnssroller, (tvangs)ekteskap, overgrep
2. Sykdom, helsevesenet
3. Skolevesenet
4. Seksualitet (S3D10)

Bøkene som her foreslås som realistisk litteratur, er skrevet av de samme forfatterne som i den første lista. De mer moderne bøkene varierer fra bøker utgitt på 50-tallet, blant annet *Jonas* av Jens Bjørneboe (1955), til bøker fra nyere tid, som *Få meg på for faen* av Olaug Nilssen (2011). Det står et kort handlingsreferat fra hver bok under hver av titlene.

Det siste dokumentet er også en liste med temaforslag (S3D11), men her finnes ingen handlingsreferater, men derimot et større antall titler. Også her er bøkene gruppert etter temaer:

1. Avvisning – outsiders
2. Tabuer
3. Seksualitet
4. Selvmord
5. Kvinnerollen
6. Religion
7. Familie/oppvekst
8. Fattigdom/rus/elendighet (S3D11)

De samme realistiske forfatterne er foreslått her som tidligere, men også et større antall nyere forfattere. Det foreslås 26 verk fra realismen og 106 verk som passer som den valgfrie boka. Av disse 106 verkene er 22 skrevet av utenlandske forfattere, som for eksempel Paulo Coelho (Brasil) og Åsa Linderborg (Sverige). Ingen forfatter blant de nyere verkene nevnes spesielt mye oftere enn andre. Blant de som nevnes mest, finnes for eksempel Vigdis Hjorth, som foreslås fire ganger, og Bjørg Vik, som foreslås tre ganger. Andre kjente forfattere som Agnar Mykle og Jens Bjørneboe nevnes to ganger hver. Knut Hamsun og Sigrid Undset foreslås én gang hver.

Elevers temavalg

Kjetil (S3E1) valgte å se på forfatteres bruk av outsiders og ironi i bøker for å få fram samfunnskritikk. Han valgte bøkene *Doppler* av Erlend Loe og *En folkefiende* av Henrik Ibsen. Yngvild (S3E2) valgte å se på temaet «[a]vvik fra normalen, da ut i fra det samfunnet den hørte til da» (S3E2), i bøkene *En folkefiende* av Ibsen og *Villskudd* av Gudmund Vindland. Hun forklarte at hun «tror problemstillingen var hvordan avviker hovedpersonene fra samfunnsnormalen da, med gåsetegn rundt normal, for det var sånn, hva defineres som normal» (S3E2).

Begge elevene trakk fram de utdelte listene med bok- og temaforslag som viktige for sine valg. Kjetil fortalte at han da kunne

egentlig bare gå inn og se, der var det ganske gode forslag til bøker vi kunne sammenligne. Så det jeg gjorde var egentlig bare å søke på Erlend Loe, for jeg vet at han er en forfatter jeg liker, også tok jeg Erlend Loe, og den boka som var der, og den boka jeg kunne sammenligne med. Og da var det egentlig bare en bok den sto at den passa inn, og det var Henrik Ibsens *En folkefiende*, så da tok jeg den. (S3E1)

Yngvild forklarte også at hun hadde valgt på en lignende måte:

Yngvild: Tema valgte jeg vel egentlig selv, men sånn rundt bøker så hadde vi fått en liste av læreren med alternativer innen de forskjellige temaene da. Så jeg fant vel begge bøkene der. Også var jeg nede og snakka med, spurte damene på biblioteket. Men... Så det ble vel bare et forslag, men... fikk velge selv, så jeg fikk vel temaet derfra.

I: Du fikk temaet fra...

Yngvild: Fra det arket vi fikk med forslag. Men det ble jo litt endra også altså. (S3E2)

Begge valgte altså sine to bøker ut fra lista med forslag de hadde fått av læreren.

Kjetil tok utgangspunkt i en forfatter han likte, og nevnte dette som hovedårsaken til at han endte opp med de bøkene og den problemstillingen han gjorde:

Jeg valgte jo egentlig ikke temaet før jeg hadde valgt bøkene, for jeg måtte lese bøkene litt før jeg fant ut hva temaet kunne være. Men, nei, egentlig så tenkte jeg at jeg hadde lyst til å lese bok av Erlend Loe, så da tok jeg bare og sjekka, det var to bøker av Erlend Loe som var der, og den *Doppler* virka mest spennende da. Og jeg tenkte ikke på noen andre forfattere eller noen andre bøker enn det. (S3E1)

Interessen for Erlend Loe forklarte han ved at han syntes bøkene var

lette å lese, det går ikke treigt, liksom, også setter du deg ikke fast og forstår alt det konkrete innholdet. Og det er også veldig morsomt å lese, som regel. Og... så er det også en interessant mening i det, gjerne. Og... Det er en av de få bøkene som, eller, de bøkene hans da, så er det en av de få bøkene som jeg faktisk kan le av, og kunne finne på å lese på fritida. (S3E1)

En folkefiende valgte han fordi «det sto jo ingen andre bøker man kunne sammenligne den med», og fordi den var kort: «Ja, Ibsen var ikke så lang, den var sånn 100 sider. Så vil jeg tro at alle bøker fra den tida var omtrent like kjedelige som den jeg leste, så da kunne jeg like gjerne ta en kort en» (S3E1).

Yngvild valgte også tema fra forslagslista, men også med litt hjelp fra biblioteket. Hun forklarte at hun først vurderte en annen bok:

nå husker jeg jo ikke hva den andre boken het, men det var en annen nyere bok, men språket var håpløst, så jeg bytta, for egentlig så hadde jeg tenkt å skrive om seksualitet, for den ene boka handler jo om homofili da, på 1950-tallet, og avvik rundt det, mens *En folkefiende* handler jo om avvik fra samfunnets forventninger da, den har jo ikke noe med seksualitet å gjøre, så det var vel egentlig det jeg hadde tenkt å skrive om. Så da ble det liksom seksualitetsdelen fjernet, også ble det bare avvik. (S3E2)

Da hun skulle bytte ut den ene boka, gikk hun til biblioteket for råd. De ga henne informasjon om andre bøker hun kunne velge, «[o]g det var også da jeg fant den *Villskudd*-boka. For da hadde de en formening om den, og jeg hadde lest litt på den på det skrivet jeg hadde fått av læreren. Som gjorde at den falt i interesse, også ble det...» (S3E2).

Om andre emner hun vurderte, forklarte hun at «[j]eg var vel innom litt sånn kvinneroller, jeg hadde lyst til å finne noe som interesserte meg, mest fordi at da er det morsommere å lese og skrive på en måte, egentlig» (S3E2). På spørsmål om valget av temaet avvik forklarte hun at hun tok valget ut fra interesse, og for å unngå et arbeid som ville kjede henne:

Det var vel av interesse, for å ha noe å bygge det på, for å ikke skrive om noe som jeg selv ser på som gørrkjedelig, egentlig. For å liksom... det er en tung oppgave, så du må liksom ha en viss interesse for å få det til å gå rundt. Så det var vel egentlig det at jeg synes avvik er spennende, og annerledes-mennesker da. Egentlig sånn for interessens skyld, egentlig. (S3E2)

På spørsmål om hvorvidt elevene syntes noen temaer ville vært mer strategiske å skrive om enn andre, var begge tvilende. Kjetil forklarte at «[d]et er jo viktig at bøkene har noe til felles da, ellers er det ikke noe poeng, men hvis de er helt forskjellige, så kan du ikke sammenligne

de, nesten» (S3E1). Yngvild syntes at det var lurt å ta noe du har et forhold til, og noe du har noen meninger om:

Yngvild: ja, familieforhold da, for eksempel skilsmisse og sånn, jeg føler ikke at jeg har så mye å komme med, for jeg har ikke skilte foreldre, for eksempel. Sånn at man har en mening om ting.

I: Noe du kan knytte til eget liv, på en måte?

Yngvild: Ja. Og sette liksom inn i samfunnssituasjonen i dag da. Sånn som jeg sa, skilsmisse da, det har jeg liksom ikke noe jeg kan si noe om, men avvik, alle har en formening om ting, og se hvordan ting fungerer i dagligsamfunnet også da. (S3E2)

Hun syntes ikke det var noen typer bøker det ikke gikk an å skrive om: «Nei, da kunne jeg velge hva som helst. Jeg angrer vel litt på at jeg ikke valgte en mindre bok, når jeg så på tidsbesparelse, men det var jo alt fra tjukke romaner til barnebøker, altså, folk valgte det meste. Min var vel sånn passe tjukk» (S3E2).

5.4.2 Kommunikasjonsverktøy og vurderingspraksis

Skolens føringer på valg av kommunikasjonsverktøy

Ifølge plandokumentet skulle fordypningsoppgaven leveres som en skriftlig oppgave tidlig i vårterminen. Oppgaven skulle være på fem til åtte sider. De skulle levere inn problemstilling til godkjenning tidlig i prosessen, samt levere et arbeidsnotat underveis. Elevenes gjenfortellinger stemmer overens med de retningslinjene som er gitt i plandokumentet. Det står også oppgitt at elevene skal ha en «[m]untlig presentasjon av oppgaven til våren» (S3D08), men det står ikke noe om kravene til innhold i presentasjonen. Kjetil forklarte at «vi har ikke fått helt konkret oppgaven, men det blir et sånt tilbakeblikk på oppgaven for å se hva en gjorde bra og dårlig. Eller noe sånt», og at «[d]et handler ikke om å gjøre det om igjen muntlig, det handler om å se på den oppgaven man har laget» (S3E1). Yngvild forklarte at framlegget skulle brukes «for å kunne kritisere egen tekst, hvordan kunne jeg analysert annerledes» (S3E2). Elevene på Gloslia VGS skulle dermed bruke to ulike kommunikasjonsverktøy til sine fordypningsoppgaver, men begge verktøyene var bestemt av skolen og skulle tjene til ulike formål.

Vurderingspraksis

Plandokumentet sier følgende om vurderingen av fordypningsoppgaven:

«Fordypningsoppgaven blir vurdert med karakter og med samme vektning som en terminprøve.

OBS: Ikke levert fordypningsoppgave medfører IV i standpunkt i norsk hovedmål» (S3D08, understreking i original). Her blir det spesifisert hvor mye karakteren på oppgaven skal vektes, og konsekvensene for ikke levert oppgave blir tydeliggjort. Kjetil hadde inntrykk av at den var viktig, men at han «tror tentamen teller litt mer enn fordypningsoppgava» (S3E1). Yngvild trodde at «det er vel en tredjedel hvertfall av standpunktkarakteren» (S3E2). I dokumentet står det også oppgitt følgende vurderingskriterier: «Selvstendighet i arbeidsprosessen og i sluttproduktet, presis problemstilling, originalitet, tekststruktur og språk, analysekompetanse, god kildebruk (referere til kilder underveis (fotnoter eller parantes) og lage en utfyllende kildeliste).» (S3D08) Det kan virke som disse vurderingskriteriene gjelder den skriftlige oppgaven, siden et av vurderingskriteriene omhandlet tekststruktur og språk, og siden elevene forklarte at de ikke hadde hørt så mye om den muntlige presentasjonen ennå.

Om den muntlige presentasjonen sier plandokumentet at den «blir vurdert med karakter og vil telle med på vurderingsgrunnlaget i norsk muntlig» (S3D08) i andre termin. Kjetil mente denne ville ha stor betydning, siden «det er ikke så mye annet vi gjør muntlig, sånne oppgaver» (S3E1). Yngvild hadde inntrykk av at det var mer en «vippekarakter, da. Hvis du ligger mellom fire og fem og gjør det veldig bra på det muntlige, så sier det vel opp og motsatt» (S3E2).

5.4.3 Elevenes erfaringer med oppgaven

Kjetil trakk fram den litteraturhistoriske kunnskapen de fikk i timene før som noe av det viktigste han lærte i arbeidet:

Kjetil: Vi lærte jo det meste ikke av å skrive men sånn av timene og sånt. Der fortalte jo lærere om... For eksempel, en av bøkene handler mye om postmodernisme og sånt, og den andre handler mye om realisme, og da hadde vi jo lært mye om det på forhånd. Så jeg kunne bruke det i teksten. Men jeg lærte ikke av å skrive teksten, jeg hadde lært det på forhånd.

I: Så, av undervisning i timene før?

Kjetil: Ja. (S3E1)

Om det å skrive en såpass stor oppgave sa han: «Det var jo... det tok jo litt tid, da, men det gikk greit» (S3E1). Han forklarte videre at «man fikk jo enda mere innblikk i bøkene av å bruke så lang tid på det, på en måte, man skjønner jo ikke alt med en gang man leser en bok.

Så hvis man går gjennom for å finne sitater, så blir det litt mer mening i de» (S3E1). Yngvild trakk fram at en slik type arbeid var ny for elevene:

Det er... at vi ikke har gjort så mye sånt før, det kan man jo skylde på tidligere norsklærere for eksempel, at det var vært lite norskundervisning og sånne typer oppgaver da, og da å få en sånn oppgave som du vet teller så mye som den gjør, og at vi skal gjøre den kjempebra på mellom fem og åtte sider, det tar mye tid, altså sitter du igjen etterpå og ok, nå har jeg hvertfall gjort det, og du får jo en tilbakemelding på hva du fikk til og ikke fikk til. Men... jeg vet ikke jeg, det er jo en ganske brå overgang hvis du ikke har gjort noe sånt før, hvis du er vant til å skrive små artikler da, på tre sider, og plutselig skal skrive en svær analyse på åtte sider. (S3E2)

Begge elevene sammenlignet arbeidet med oppgaven på egen skole med andre skoler.

Yngvild sa at «jeg har jo opplevd at det er veldig forskjell på hvordan skoler spesielt, eller linjene løser den oppgaven her, at for eksempel hvis du går på media har du bok og film, og det er forskjell på løsningene, men...» (S3E2). Kjetil forklarte at «vi hadde det seinere enn det pleier å være, tror jeg, fordi at læreren ville at vi skulle ha... lære mere før vi skulle skrive den» (S3E1). De nevnte altså forskjeller både når det gjelder innhold og tidspunkt for gjennomføring.

5.4.4 Oppsummering Gloslia VGS

Gloslia VGS legger bestemte føringer på elevenes temavalg for fordypningsoppgaven.

Elevene må velge et litterært emne der de studerer to romaner, der den ene av romanene må være fra realismen og av en nordisk forfatter. Arbeidet med oppgaven skal for elevene resultere i en skriftlig oppgave, og senere i skoleåret skal også oppgaven drøftes muntlig. Elevene kunne ikke velge noe annet kommunikasjonsverktøy. Den skriftlige oppgaven vil ha stor betydning for standpunktkarakteren i norsk skriftlig, og den muntlige presentasjonen vil telle som en vanlig vurderingssituasjon på standpunktkarakteren i norsk muntlig. Begge elevene trekker fram lista med temaforslag og bokforslag som viktig for deres tema- og bokvalg. Begge fant minst én av bøkene sine på disse listene. Kjetil valgte sitt tema fordi han var interessert i å lese noe av Erlend Loe, og fant deretter Ibsens bok på lista. Yngvild var innom flere bøker, og valgte til slutt sin moderne roman med hjelp fra skolebiblioteket. Ingen av elevene oppfattet noen type bøker som mer strategiske å skrive om enn andre, men Yngvild forklarte at hun syntes det er mest strategisk å velge et tema man har et forhold til, eller en mening om.

5.5 Oppsummering og sammenligning

De tre skolene legger ulike føringer på elevenes temavalg for fordypningsoppgaven. Rye VGS har den minst begrensede varianten av de tre skolene, og med unntak av at temaet på et eller annet vis skal være tekst i kontekst, åpner de for at elevene kan velge alle norskfaglige emner. Elevene kan altså velge alle typer tekster her. Solveien VGS legger tilsynelatende mest til rette for at elevene skal velge litteraturstudier, men presiserer at oppgaver om språk også er et alternativ. Gloslia VGS setter flest begrensinger på temavalget, og åpner bare for at elevene kan velge litteraturstudier. Litteraturstudiet er også avgrenset på denne skolen til å omhandle to bøker, hvor én må være fra den litteraturhistoriske perioden realismen. Elevene har alle en viss grad av valgfrihet når det gjelder temavalg, men hvilke begrensinger som er satt på denne valgfriheten, varierer fra skole til skole.

De seks informantenes temavalg kan synes å være påvirket av de retningslinjene skolen setter. Elevene på Solveien og Gloslia VGS valgte alle litteraturstudier som fordypningsoppgaver. Elevene på Rye VGS, derimot, valgte tema fra litt andre deler av norskfaget. Felles for alle elevene er at de ga uttrykk for at egen interesse var viktig for tema- og bokvalg. Flere av dem syntes også dette var en viktig faktor for temavalg generelt. De to elevene på Solveien VGS var litt mer opptatt av at noen temavalg var mer strategiske enn andre enn elevene på de andre skolene, men også disse elevene mente at man først og fremst burde velge noe man er interessert i.

Skolene har også ulike retningslinjer for hva slags form fordypningsoppgaven skal ha. Ingen av de tre skolene åpnet for at elevene selv kunne velge kommunikasjonsverktøy. Solveien VGS hadde en muntlig presentasjon som endelig produkt, som skulle presenteres og derfor også vurderes i vårterminen i VG3. Rye VGS la opp til både en muntlig og en skriftlig del, der den muntlige delen var en retorisk tale elevene skulle holde, mens den skriftlige delen var en innleveringsoppgave. Begge disse ble gjennomført i høstterminen i VG3, og elevene ble da vurdert både muntlig og skriftlig. Det samme gjelder Gloslia VGS, men istedenfor den retoriske talen hadde elevene en muntlig drøfting av styrker og svakheter ved sin oppgave en stund etter den skriftlige oppgaven ble innlevert. Når det gjelder valg av kommunikasjonsverktøy, er elevenes valgfrihet tilsynelatende begrenset.

6 Analyse: Hvordan realiseres ulike fagsyn i elevenes og lærernes møte med fordypningsoppgaven?

6.1 Introduksjon

Denne oppgavens problemstilling: *Hvordan realiseres ulike fagsyn i elevens, lærerens og skolens møte med fordypningsoppgaven i norskfaget på VG3?* tar utgangspunkt i Kunnskapsløftets inndeling i norsk som et fag for «kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Lignende inndelinger av formålet med faget finnes også i forskningslitteraturen (Smidt, 2009). Disse kategoriene er ikke gjensidig utelukkende, men har mange overlappende trekk. Å se på disse fire hver for seg her er likevel viktig for å kunne gi en teoretisk ramme for elevenes syn på fordypningsoppgaven og for lærernes føringer på elevenes arbeid med oppgaven. Her drøftes funnene fra kapittel 5, altså svarene på forskningsspørsmålene *Hvordan begrunner seks elever fra tre ulike skoler sine valg av fordypningsoppgaver?* og *Hvilken valgfrihet i arbeidet har elevene ifølge lærerens og skolens plandokumenter?* i lys av disse fire dimensjonene av formålet med norskfaget: norsk som kulturfag, norsk som kommunikasjonsfag, norsk som dannelsesfag og norsk som identitetsfag.

6.2 Norsk som kulturfag

6.2.1 Introduksjon

Kulturfaget norsk handler i Kunnskapsløftet om språk, litteratur og kultur, i historiske og globale perspektiver, med et bredt utvalg av tekster som hverken spesifiseres eller begrenses til noen spesiell tidsperiode eller kanonisering. Kulturdimensjonen i norskfaget har vært i faget gjennom flere læreplaner, og særlig i R94 finner man et spesielt fokus på den norske kulturarven, kanonisert litteratur og nasjonsbygging (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994). I LK06 er det derimot bestemt at innholdet i norskfaget ikke skal begrenses til et nasjonalt og historisk perspektiv, men det skal åpnes for at elevene både skal lese eldre og nyere tekster, og skal arbeide med norske og internasjonale emner

(Utdanningsdirektoratet, 2013a). Siden fordypningsoppgaven gjennomføres ulikt på de tre skolene i denne studien, kan dette indikere at det er stort rom for lokal variasjon generelt. Derfor er det interessant å se på hvilke kulturelle elementer som både skole og elever fokuserer på i arbeidet med fordypningsoppgaven, for å kunne si noe om hvordan kulturfaget norsk realiseres i møtet med dette kompetansemålet, og hva som kjennetegner dette kulturfaget.

6.2.2 «Det er jo veldig mange norsklærere som er veldig glad i Ibsen» – Skolene og kulturfaget norsk

Solveien VGS og Gloslia VGS signaliserer begge til elevene at litteraturstudier er en viktig del av norskfaget gjennom de utdelte dokumentene for fordypningsoppgaven. Solveien VGS har valgt litteraturstudier som hovedform for oppgaven gjennom å presisere at «[f]okus ligger på litteraturstudie» (S1D01), men selv om dokumentene klassen har fått, tydelig legger opp til dette, er språkhistorie også et emne det er mulig for elevene å arbeide med. «[F]ilmskaping, adaptasjon eller sjangeren krim» (S1D01) er derimot ikke valgmuligheter for elevene. Et enda tydeligere fokus på litteraturstudier finnes hos Gloslia VGS, der fordypningsoppgaven skal omhandle et litterært emne, og to romaner skal tolkes og sammenlignes. Det kan virke som litteraturlesing og litterær analyse framheves som viktigere enn annet kulturinnhold i norskfaget i arbeidet med fordypningsoppgaven ved disse to skolene.

Det er imidlertid ikke noe tydelig fokus på litteraturens og litteraturhistoriens plass foran andre former for kulturinnhold i norskfaget i LK06. I formålet for norskfaget sidestilles både skjønnlitteratur med sakprosa, og skjønnlitteratur med språk og kultur. Under hovedområdet *Språk, litteratur og kultur* står følgende om litteraturlesing:

De skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier. I tillegg skal elevene bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra. (Utdanningsdirektoratet, 2013c)

Teksthistorien er med andre ord hverken begrenset til skjønnlitteratur eller litteratur fra en viss periode. Heller ikke kompetansemålene for VG3 framhever skjønnlitteratur og litterær analyse som et viktigere kulturelement enn andre. Kompetansemålet «analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng» (Utdanningsdirektoratet, 2013f) er tilsynelatende sidestilt med kompetansemål som omhandler språkhistorie, filmanalyse, analyse av multimodale tekster, av sakprosa, osv.

Det kan være flere årsaker til at litteraturen likevel får en så stor plass i arbeidet med fordypningsoppgaven på disse tre skolene. Flere forskere framhever særlig litteraturundervisningens muligheter for å åpne for at elevene lærer noe om en annen historisk sammenheng, i tillegg til litteraturens potensial for å gi leseren kunnskap og åpne for utvikling og erkjennelse, som viktige elementer (Hansen, 2011, s. 18–19, Helland, 2005, s. 62). Det er imidlertid vanskelig si hva slags begrunnelser som ligger bak føringene som er satt på innholdet i oppgaven på de to skolene. En kvalitativ studie med for eksempel lærerintervjuer eller observasjon av øktene hvor oppgaven ble introdusert, kunne derfor vært et supplement her. Likevel kan fokuset på litteratur her si noe om plassen litteratur får i arbeidet med fordypningsoppgaven på disse to skolene. Et relevant spørsmål å stille er ikke bare hvorvidt oppgaven må være en litteraturstudie eller ei, men også hva slags litteratur elevene skal skrive om. Dette kan analysene av bok- og temalistene, samt utsagn fra elevene være med på å si noe om. Det å begrense til eller fokusere på litteraturstudier i arbeidet med fordypningsoppgaven, gjør også at kanondiskusjonen i norskfaget kan være relevant.

Solveien VGS har laget en bokliste de kaller «kanon», som er en liste med boktitler og emner lærerne på skolen har laget. Selv om denne lista er ment som en liste med forslag, vil et slikt utvalg av bøker, samt navnet på lista kunne signalisere at dette er bøker lærerne synes det er fornuftig å velge til fordypningsoppgaven. Dette kunne igjen ha stor påvirkning på elevenes emnevalg, avhengig av hvordan lista ble presentert i undervisninga. Elevene ved Solveien VGS har valgt bøker som ikke står på denne lista, og dette kan underbygge tolkningen av boklista som en forslagsliste, og ikke en obligatorisk liste. Bøkene som foreslås i lista er litteratur fra 1800 og fram til i dag. Alle forfatterne som foreslås er norske, men ingen forfattere foreslås spesielt ofte. Det er derfor ingen tydelige forsøk på å få elevene til å skrive om for eksempel Ibsen, som den ene eleven oppfatter som et populært valg hos norsklærere (se 5.2.3). Selv om ikke kanon hos Solveien VGS nødvendigvis har samme betydning som kanon i læreplan eller i antologier, vil noen av problemstillingene være de samme. Å lage en liste over bøker som det kan synes at lærerne mener det er fordelaktig å velge, kan sende et signal til elevene om at noen former for litteratur er viktigere enn annen litteratur. Dette inntrykket kom også fram i intervjuet med Karoline, når hun fortalte om råd hun hadde fått fra læreren: «Læreren min sa at jeg burde ta litteratur av en viss kvalitet, ikke ta på en måte Jo Nesbø, ikke at det ikke er kvalitet, men at det ble liksom litt banalt hvis jeg ville ha en god karakter da.» (S1E1)

Selv om det ikke finnes noen liste over kanonisert litteratur i fagplanen for norsk i LK06, betyr dette ikke at ikke det finnes fordeler ved å få en slik liste for elevene.

Fordypningsoppgaven er et stort arbeid med mange valg som må tas, og det kan være vanskelig for elevene å finne noe som vil fungere godt i den valgte formen. Elevene sier ingenting i intervjuene om at de så på forslagslistene som noen ulempe. Fordelen med at lærerne kommer med slike bok- og temaforslag, kan i likhet med argumenter for en skolekanon i seg selv handle om å gi elevene felles litterære referanserammer. Eide (2006) skriver i *Norsklæreren* etter innføringen av LK06 at «[k]anon gir ikkje berre innsikt i verdifull kulturarv, men skaper også leseholdningar og forventningar om korleis gode tekster ser ut – og korleis det skal lesast» (s. 9). Å lese lærernes utvalgte tekster kan slik både gi elever innsikt i tekster de kanskje vanligvis ikke ville lest, men også vise dem tekster som trolig anses som gode av litteraturvitere, norsklærere og andre tekstkyndige.

De tre boklistene som ble delt ut på Gloslia VGS er også forslagslister, men i motsetning til på Solveien VGS må én av bøkene være fra den litteraturhistoriske perioden realismen. Den første lista er derfor en liste over realistiske verk. De to andre boklistene er derimot mer omfattende enn den første, og nevner i motsetning til forslagslista på Solveien VGS bøker av ikke-nordiske forfattere. Kravet om realistisk litteratur kan vitne om at én litteraturhistorisk periode anses som spesielt viktig av Gloslia VGS. Aamotsbakken (2003) skildrer denne perioden som del av den norske «gullalderkonstruksjon» (s 23), der diktningen ble særlig forhøyet på grunn av politiske og kulturelle forhold på slutten av 1800-tallet. Hun viser også til sine tidligere undersøkelser av antologier at «litteraturen fra 1800-tallets siste decennier er sterkt representert i videregående skole» (s. 31). Det er altså ikke nødvendigvis bare ved Gloslia VGS at denne perioden får et spesielt fokus i norskfaget.

Å oppfordre eller kreve av elevene at de skal jobbe med realistisk litteratur i sine fordypningsoppgaver, er ikke nødvendigvis negativt, og kan være med på å skape et felles holdepunkt i klassen i arbeidet med oppgaven. Dette beskrev Yngvild som fordelaktig med begrensingen: «når alle måtte ha en realistisk bok, at trekk, for eksempel, det var noe man kunne diskutere, kanskje ikke spesielt i egen bok da, men innenfor den realistiske litteraturen da» (S3E2). Aamotsbakken (2003) beskriver problemstillingen slik: «Man kan hevde at det viktigste er at de unge leser – ikke hva de leser. Like fullt er det viktig å ha en felles referanseramme med seg videre i livet. Den kan blant annet skapes av kjennskap til kanoniserte tekster» (s. 22). Det disse oppfordringene og kravene fra skolen likevel gjør, er at

de gir inntrykk av at litteratur er en sentral kulturform i norskfaget, kanskje også en foretrukket form. På Rye VGS er dette annerledes. Skolen setter ikke de samme begrensingene på emnevalget, og åpner slik for at andre deler av kulturinnholdet i norskfaget skal kunne komme fram, for eksempel analyse av reklamer, slik Malin hadde valgt.

6.2.3 «Man tenker jo at noe som har litt mer med norskfaget å gjøre enn spedalskhet da, kanskje er litt mer, passer litt bedre» - Elevene og kulturfaget norsk

Flere av elevene ga uttrykk for at noen emner passer bedre inn i norskfaget enn andre. Inger, som hadde valgt å sammenligne en dokumentar og en roman om temaet spedalskhet på den greske øya Spinalonga, forklarte som tidligere nevnt at hun tenkte at noe som var litt tydeligere en del av norskfaget enn det hun selv valgte ville vært et mer passende tema for fordypningsoppgaven. Hun trakk da fram *Hedda Gabler* som et eksempel på noe som var et mer typisk tema. Det virker derfor som hun tenker at norsk litteratur, for eksempel litteratur fra 1800-tallet er viktigere enn sine egne tekstvalg. Tobias poengterte også som tidligere nevnt at lærerens mening om for eksempel bok og forfatter kunne være en viktig faktor ved emnevalg. Han trakk fram Ibsen og Hamsun som forfattere norsklærere likte godt, og som ville kunne være strategiske emnevalg. Igjen finner vi et eksempel på 1800-tallslitteraturens spesielle plass i skolen. Det kan virke som Tobias er opptatt av lærerens rolle som litteraturtolker, og setter lærerens mening høyt. Dette blir da i kontrast til den tilsynelatende store valgfriheten og selvstendigheten som finnes i LK06 sitt kompetansemål for fordypningsoppgaven. Det virker som mange av elevene ser på litteratur og litteraturhistorie som en viktig del av norskfaget. Malin påpekte derimot som vist tidligere at hun ikke trodde at noen typer fordypningsoppgave passer bedre til norskfagets innhold enn andre. Hun beskriver sitt emne som tverrfaglig, men ser også på emnet som en del av norskfaget.

Tobias var opptatt av at han ser på norsk litteraturhistorie som verdifull å kunne, og elevene på Gloslia VGS syntes i likhet med ham at litteraturhistorie er viktig. De trakk fram at de bakgrunnskunnskapene de fikk fra litteraturhistorieundervisninga, var viktig for å forstå romanene og stykkene de leste. Både Kjetil og Yngvild var derimot kritiske til realismekravet. Yngvild forklarte at «det var vel egentlig ganske få som var fornøyd da vi fant ut at det var en sånn begrensing. For det er jo tunge bøker, de er jo gamle. Men jeg tror man finner en ganske god løsning på det hvis man har et tema som går dypt i begge, da» (S3E2).

6.2.4 Kulturfaget norsk og fordypningsoppgaven

Problemstillingen *Hvordan realiseres ulike fagsyn i elevenes og lærernes møte med fordypningsoppgaven i norskfaget* ønsker å undersøke de ulike fagsynene som kan være synlige i møtet med fordypningsoppgaven. Fagsynet som drøftes i dette delkapittelet, handler om synet på kultur og kulturhistorie som en sentral del av norskfaget. Hva som ligger i begrepet kulturfag, er ikke entydig, og derfor kan ikke svarene heller bli det. Hva elevene, lærerne, læreplanen og fagdidaktisk teori legger i begrepet kulturfaget norsk, kan være svært ulikt. Den teoretiske forklaringen av de deduktive analysekategoriene brukt her (se kap 3.2), baserer seg på et stort utvalg norskdidaktisk forskning på feltet, men for å sikre god begrepsvaliditet er det også viktig å se etter moteksempler (Cohen mfl., 2011, s. 188).

At litteratur og litteraturhistorie er en del av kulturinnholdet i norskfaget, bekreftes av både formål og kompetansemål i læreplanen, og at litteraturstudier står i fokus for fordypningsoppgaven på to av skolene, bekreftes av både dokumentanalysen og elevutsagnene. Hvorfor litteraturen har fått en slik plass i arbeidet med fordypningsoppgaven, kan derimot ha ulike forklaringer, og trenger ikke nødvendigvis bety at lærere og elever ser på kulturinnholdet i norskfaget som fagets viktigste funksjon. Det kan ligge andre årsaker til grunn for valg av litteraturstudium, for eksempel at litteratur kan være dannende og hjelpe elevene i deres identitetsutvikling. Det trenger ikke være bøkens plass i litteraturhistorien som er det viktige. Det kan imidlertid si noe om at litteratur er viktig for skolene, og fokuset på realistisk litteratur ved Gloslia VGS kan si noe om hvordan den skolen eller den læreren ser på akkurat denne litteraturhistoriske perioden.

Elevutsagnene viser kun hva disse enkeltelevne mener, og kan ikke generaliseres til å gjelde en større elevgruppe. Utsagnene er likevel interessante, fordi de kan si noe om hvilke tanker akkurat denne eleven gjør seg rundt sine valg og oppgaven generelt. De kan si noe om elevenes møte med fordypningsoppgaven, og derfor være viktige for problemstillingen.

Trusselen om *reactivity*, altså at svarene påvirkes av at elevene forskes på, kan være spesielt viktig å tenke over i undersøkelsen av synet på norsk som kulturfag i arbeidet med fordypningsoppgaven. Som norsklærer selv kan jeg ha påvirket elevene til å framstille seg selv som spesielt opptatt av en viss type litteratur og litteraturhistorie, siden dette er noe enkelte av elevene uttrykte at de oppfattet at var viktig for norsklærere. Dette gjelder særlig Tobias, som var opptatt av å fortelle at «ikke det at jeg er noen sånn dårlig til å lese litteratur

eller noe at jeg har lyst til det», da han forklarte at han hadde vurdert å studere barnebøker som sin fordypningsoppgave.

6.3 Norsk som kommunikasjonsfag

6.3.1 Introduksjon

Norskfaget skal ifølge LK06 være et kommunikasjonsfag, der elevene ser samspillet mellom innhold og uttrykksmåte. LK06 er kjent for å være en læreplan hvor kommunikasjon får spesielt stor plass, mye på grunn av innføringen av de grunnleggende ferdighetene i alle fag. Læreplanen legger opp til et systematisk arbeid med disse grunnleggende ferdighetene, som skal gjøre elevene i stand til å møte gradvis mer komplekse tekster og situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Å kunne «velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov», slik elevene skal i fordypningsoppgaven, stiller store krav til elevenes kommunikasjonskompetanse. Det er derfor interessant å se på hvordan disse tre skolene behandler elevenes grunnleggende ferdigheter i arbeidet med denne oppgaven, og hvordan de seks elevene opplevde dette arbeidet.

6.3.2 «[D]et er jo en ganske brå overgang hvis du ikke har gjort noe sånt før» - De grunnleggende ferdighetene i møte med fordypningsoppgaven

På alle de tre skolene presenteres fordypningsoppgaven som en oppgave det skal arbeides med over tid, og som et i stor grad selvstendig arbeid der store deler av arbeidet ikke vil foregå i norsktimene. På Solveien VGS presiseres det at det skal «settes av noe tid i norskøktene til arbeidet, men i hovedsak arbeider elevene med andre norskfaglige emner på skolen i løpet av perioden» (S1D01). Tidsrommet er omtrent syv uker fra innlevering av problemstilling til oppgaven skal presenteres. På Rye VGS gjelder det samme, der det er satt av «noen økter til å jobbe med oppgaven på skolen», men «du må for det meste jobbe selvstendig med oppgaven ved siden av skolen» (S2D03). På Gloslia VGS står det spesifisert at det skal brukes seks skoletimer til å arbeide med fordypningsoppgaven. Elevene har med andre ord mye tid hvor de selv må strukturere arbeidet med fordypningen.

Elevene kommer med ulike oppfatninger om hvordan denne prosessen var. Karoline var positiv til at det ble satt av mye tid, siden de da fikk bedre tid på å sette seg inn i tekstene: «det er liksom ikke sånn masse oppgaver som man må gjøre, også er det fasitsvar, riktig eller feil, det er liksom litt mer sånn, du kan liksom lese bøkene og så kan du bruke litt tid på å tolke de og, få fram ditt perspektiv og din mening.» (S1E1) Inger forklarte at «det var sånn skikkelig demotiverende først å begynne, for det var vanskelig, og når man kom litt inn i det, så ble det gøyere. Og spesielt da hvis man slapp å lese to bøker, men kanskje kunne lese én bok og se en film, en dokumentar, så hjalp det veldig» (S2E1). Samtidig forklarer hun at «jeg lærte også hvordan det er å skrive og sette opp en så stor oppgave da» (S2E1). Malin forklarte at siden de fikk så lang tid «har man en tendens til å bare utsette det. Og da blir det bare en sånn... ekstraoppgave som henger på deg» (S2E2). Hun etterlyser en tydeligere målsetting for hva hun kan bruke denne oppgaven til. Både Tobias og Kjetil var mest opptatt av innholdet i oppgaven, ikke hva de lærte om formen på oppgaven. Kjetil trakk som tidligere nevnt fram undervisninga i forkant som det som lærte ham mest:

Vi lærte jo det meste ikke av å skrive, men sånn av timene og sånt. Der fortalte jo læreren om... For eksempel, en av bøkene handler mye om postmodernisme og sånt, og den andre handler mye om realisme, og da hadde vi jo lært mye om det på forhånd. Så jeg kunne bruke det i teksten. Men jeg lærte ikke av å skrive teksten, jeg hadde lært det på forhånd. (S3E1)

Arbeidsprosessen rundt fordypningsoppgavene på de tre skolene kan minne om arbeidsformen prosjektarbeid, som ble mye brukt i tidligere læreplaner. I Læreplan for den videregående skole 1976 ble det foreslått at fordypningsoppgaven kunne gjennomføres som et prosjektarbeid, der elevene tar «for seg eit større emne etter ein fast framdriftsplan» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 30). Prosjektarbeid var en obligatorisk arbeidsform i R94 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 77). Parolen «Ansvar for egen læring» kom ut fra arbeid med og evalueringer av den generelle delen av R94, som er felles for R94 og L97. Der står det blant annet at: «Skolen skal gi en bred forberedelse for livet - for samvirke og samhold i familie og fritid, i arbeidsliv og samfunnsliv. De unge må gradvis få øket ansvar for opplegg og gjennomføring av egen læring» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 30). Selvstendigheten i produktet betyr imidlertid ikke at arbeidet med muntlige og skriftlige ferdigheter ikke også blir integrert i arbeidet med fordypningsoppgaven. På de tre skolene i denne studien arbeides det hovedsakelig med disse ferdighetene på tre måter: underveisvurdering, maler og modelltekster og gjennom retorikk.

Undervisvurdering av arbeidet

Elevene på de to skolene der produktet skulle være en skriftlig oppgave, fikk alle en form for undervisvurdering mens de skrev. På Rye VGS og Gloslia VGS skulle elevene levere et førsteutkast de fikk tilbakemelding på et par uker før endelig innlevering. Her leverte de også refleksjonsnotater underveis i prosessen. Undervisvurdering er lovfestet i Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2013), og det er derfor en naturlig del av et så stort arbeid som fordypningsoppgaven at elevene får hjelp til å forbedre egen tekst. Et fokus på skriving som en prosess kom i stor grad med den prosessorienterte skrivepedagogikken på slutten av 80-tallet (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 59), og arbeidsformer som loggskriving finnes fortsatt i dag. Olga Dysthe (1999) skriver i boka *Ord på nye spor* om prosessorientert skrivepedagogikk, og skriver der følgende om fordypningsoppgaven:

Arbeidet med særoppgåva har teke svært ulike former i ulike klassar, men mange lærarar har arbeidd prosessorientert med særoppgåva i klassane utan å setje noko namn på arbeidsmåten. Val av oppgåver, formulering av problemstilling, utforsking av emne, innsamling og ordning av stoff har dels blitt teke opp i full klasse, dels i grupper eller individuelt, og læraren har gitt respons både munnleg og skriftleg på ulike stadium i arbeidet. (Dysthe, 1999, s. 82)

Et eksempel på hvordan et systematisk arbeid med skrivingen kan foregå, finnes i Askeland og Aamotsbakkens studie (2013) av to elevers arbeid med fordypningsoppgaven, der elevene skrev korte logger i starten av arbeidet, og lengre refleksjonslogger etter hvert som de begynte med skrivinga. På den måten fikk læreren innsikt i elevenes arbeidsprosess, og elevene fikk skriftlige tilbakemeldinger og mulighet til å stille spørsmål underveis i arbeidet. Elevene på de tre skolene i min studie nevner imidlertid også at de opplevde det som lett å spørre lærerne sine om hjelp underveis.

Yngvild etterlyste imidlertid flere forberedelser på denne typen oppgaver:

Det er... at vi ikke har gjort så mye sånt før, det kan man jo skylde på tidligere norsklærere for eksempel, at det har vært lite norskundervisning og lite sånne typer oppgaver da, og da å få en sånn oppgave som du vet teller så mye som den gjør, og at vi skal gjøre den kjempebra på mellom fem og åtte sider, det tar mye tid, altså du sitter igjen etterpå og ok, nå har jeg hvertfall gjort det, og du får jo tilbakemelding på hva du fikk til og ikke fikk til. Men... jeg vet ikke jeg, det er jo en ganske brå overgang hvis du ikke har gjort noe sånt før, hvis du er vant til å skrive små artikler da, på tre sider, og plutselig skal skrive en svær analyse på åtte sider, det er en... brå overgang. (S3E2)

Tobias uttrykte også at det var en tung oppgave å jobbe med. De refleksjonene elevene her gjør seg rundt den skriftlige formen for oppgaven, vitner om at disse elevenes skriftlige kompetanse når det gjelder store fordypningsoppgaver, kanskje ikke har gjennomgått det samme systematiske arbeidet som læreplanen legger opp til. Det å «planlegge, utforme og

bearbeide stadig mer komplekse tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013b) bør også innebære et systematisk arbeid med å skrive større oppgaver, hvis dette skal ta så mye tid og få så stor betydning for karakterene til elevene som det på disse tre skolene gjør (se 5.2.2, 5.3.2 og 5.4.2).

Modelltekster og maler

Et annet grep som gjøres er at lærerne deler ut modelltekster og skrivemaler. På Rye VGS fikk elevene utdelt en detaljert mal for hvordan oppgaven kunne struktureres, samt en mal for oppbygning av artikler generelt (S2D05 og S2D07). Inger fortalte også at læreren på Rye VGS delte ut gamle fordypningsoppgaver som elevene kunne bruke som inspirasjonskilde til sine egne oppgaver. På Rye VGS ble disse tekstene og malen delt ut, og tilsynelatende ikke brukt mye tid på i klassen. Inger fortalte at hun brukte de utdelte tekstene «mest sånn for å se hvordan du på en måte satte opp og sånn, innen kilder» (S2E1).

Retorikk

«Retorikken systematiserer og kultiverer det mennesker gjør helt spontant og naturlig, slik at det blir i stand til å gjøre det bedre» skriver Øivind Andersen (1995, s. 44) i boka *I retorikkens hage*. To av skolene bruker begreper fra retorikken som støtte for elevenes arbeidsprosess. På Solveien VGS, der oppgaven skal resultere i en muntlig presentasjon, er vurderingskriteriene delt inn i de samme kategoriene som det Andersen kaller «talerens fem arbeidsfaser»: *inventio, dispositio, elocutio, memoria og actio* (s. 43). På denne måten kan elevene bruke de utdelte vurderingskriteriene til å planlegge og gjennomføre presentasjonen, samtidig som de er klart involvert i det de skal vurderes etter. I forskrift til Opplæringslova spesifiseres det at «[d]et skal være kjent for eleven, lærlingen og lære kandidaten kva som er måla for opplæringa og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse. Det skal og være kjent for eleven kva som er grunnlaget for vurdering» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Her kan de retoriske begrepene hjelpe elevene til å gjøre elevene bevisste på hvordan de best mulig kan gjennomføre sin presentasjon. Dette er imidlertid avhengig av at kriteriene og begrepene er gjennomgått og forklart for elevene.

Rye VGS har i sin muntlige del av fordypningsoppgaven, den retoriske talen, lagt opp til en annen bruk av retorikken enn på Solveien VGS. Her skal det endelige produktet være en skriftlig oppgave, mens elevene skal holde en retorisk tale der de «overbeviser om at ideen og

planen din til fordypningsoppgave er et godt og gjennomtenkt valg» (S2D06). Her skal de retoriske begrepene, «*etos, patos, logos, samt inventio, dispositio, elocutio, memoria og actio*» (S2D06, kursivering i original) brukes til å overbevise. Dette er ulikt ordbruken man finner i Kunnskapsløftet om retorikk og muntlige ferdigheter. I kompetansemålene for VG2 står det at elevene skal «bruke kunnskap om retoriske appellformer i diskusjoner og presentasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2013e), og i VG3 skal elevene kunne «bruke retoriske og digitale ferdigheter til å produsere og framføre sammensatte tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013f). Det var kun denne klassen og ikke parallellklassene som hadde denne talen som del av fordypningsoppgaven, og dette kan vitne om at det var en utradisjonell vri på prosessen. Elevene uttrykte derimot som tidligere nevnt at de var fornøyde med hva de fikk ut av både å jobbe med sin egen tale og å høre andres (se 5.3.3). Talen blir her brukt både for å få elevene i gang med temavalg, men også for å lette skriveprosessen ved at elevene har gått nøye inn i sin oppgaves tematikk fra start.

6.3.3 Kommunikasjonsfaget norsk og fordypningsoppgaven

Fagsynet som drøftes i dette delkapittelet, handler om hvordan elevenes kommunikasjonsevner ivaretas og videreutvikles i møte med fordypningsoppgaven. Norsk som et kommunikasjonsfag tar her først og fremst utgangspunkt i norskfagets hovedansvar for de grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2013b). De grunnleggende ferdighetene skal ikke være instrumentelle ferdigheter, men er integrerte i kompetansemålene og forutsetter systematisk arbeid. Begrepet norsk som kommunikasjonsfag er slik forankret både i læreplan og i annen forskningslitteratur. Beskrivelsen av hvordan dette fagsynet realiseres i elevenes og lærernes møte med fordypningsoppgaven, kan derfor bidra til å si noe om de grunnleggende ferdighetenes plass i arbeidet med akkurat dette i disse tre klassene og for disse seks elevene.

Også her er det imidlertid viktig å vurdere eventuelle motforestillinger til tolkningene av hvordan synet på norsk som kommunikasjonsfag kommer fram i møte med fordypningsoppgaven. Dokumentanalysen gir innsikt i planene for arbeidsprosessen med fordypningsoppgaven, men har ikke alene vært med på å forme gjennomføringspraksisen. Lærerne kan ha kommet med supplerende informasjon til elevene, og antall timer brukt i undervisning til oppgaven kan ha blitt justert. Dette gjelder særlig Solveien VGS, der intervjuene ble gjennomført tidlig i arbeidsprosessen. På Rye og Gloslia VGS stemmer

derimot elevutsagnene stort sett overens med de planene for arbeidet dokumentene presenterer. Når det basert på elevutsagn og dokumenter kan synes som at skolene i varierende grad jobber systematisk med de grunnleggende ferdighetene og denne oppgaven, trenger ikke dette bety at de i klassene ikke har gjort et omfattende arbeid med de grunnleggende ferdighetene tidligere.

6.4 Norsk som dannelsesfag

6.4.1 Introduksjon

De tre perspektivene Smidt (2009) nevner som nødvendige for at norskfaget skal være dannende: det historiske perspektivet, det flerkulturelle perspektivet og de estetiske prosessene (s. 19), kan være med på å skape de utfordringene elevene trenger i sitt møte med lærestoffet. Det er nettopp slik Kunnskapsløftet også omtaler dannelse i formålskapittelet: «Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av.» (Utdanningsdirektoratet, 2013a) Elevene kan slik bli utfordret ved at de ser norskfaget i et historisk, flerkulturelt eller bare et nytt lys. De tre perspektivene som Smidt bruker, omtaler han som del av det han kaller en dannelsesreise i norskfaget. Kan arbeidet med fordypningsoppgaven være en del av denne dannelsesreisen?

6.4.2 Fordypningsoppgaven som dannelsesreise

Fordypningsoppgaven åpner for stor variasjon i hvilket stoff elevene møter, og hvordan de arbeider med det. Selvstendigheten i arbeidet stiller store krav til elevenes fag- og formkunnskaper. «Danning krever autonomi», skriver Aase (2005b), «men krever også at den som tar i bruk denne autonomien, forstår de begrensninger som ligger i de sosiale systemene» (s. 73). Fordypningsoppgaven kan være en mulighet for elevene til å styre sitt eget forskningsarbeid i den rammen skolen gir for arbeidet. Den store valgfriheten gir samtidig mulighet for at elevene kan velge ut fagstoff som ikke er utfordrende nok for dem, eller som ikke vil kunne hjelpe dem med å se fagets fra et historisk, et flerkulturelt eller et nytt perspektiv (se 3.2.3).

Hvordan norsk som dannelsesfag kommer fram i skolens og lærernes møte med fordypningsoppgaven, er vanskelig å si noe konkret om ut fra dette datamaterialet, siden informasjonen i dokumentene oftest handler om retningslinjer og ikke oppfordrer til refleksjon. Rye VGS stiller derimot elevene en rekke spørsmål i dokumentet «Finne tema til fordypningsoppgaven» (S2D04) som i stor grad oppfordrer til at elevene tar utgangspunkt i seg selv og egne interesser for å velge sitt tema. Danning i norskfaget handler imidlertid om mer enn at elevene tar utgangspunkt i seg selv, det handler også om hvordan de forholder seg til samfunnet rundt. Selv om det individuelle står i fokus, oppfordrer også skolen til at eleven skal reflektere over spørsmål som: «Hva er viktig i livet (nå, før og i fremtiden)» og «Nyhetssaker, historie, diverse spørsmål som du tenker på?» (S2D04). Slik kan det virke som skolen vil at elevene skal vende blikket utover mot samfunnet også når de gjør sitt temavalg.

Danningspotensialet i norskfaget er tydeligere i elevenes møte med fordypningsoppgaven. Elevene viste i intervjuene at de er bevisst de normene de selv opplever at skolene vil at de skal følge. Inger reflekterte over eget temavalg, og nevnte at «noe som har litt mer med norskfaget å gjøre da», gjerne passer litt bedre som tema, siden «det kanskje er lurt å vise at man har forstått (...) og kan noe om det» (S2E1). Her kan det virke som hun er bevisst hva skolen vil ha, samtidig som hun er trygg nok i eget valg til å tørre å velge noe som er utenfor denne normen. Karoline kom inn på det samme da hun fortalte om hvordan hun hadde tolket lærerens oppfatning av Jo Nesbø og anerkjent litteratur (S1E1). Hun valgte da å unngå denne typen litteratur som tema. Tobias tok også som nevnt opp Ibsen som et tema han følte «går veldig hjem hos norsklærere», og at han tenkte barnebøker ville vært «litt useriøst å ta som særemne» (S1E2). Henning Fjørtoft (2014) skildrer som tidligere nevnt det moderne dannelsesbegrepet blant annet som «knyttet (...) til en form for opplysningsidé om kunnskap som noe verdifullt» (s. 62). Tobias viste at han tillegger litteraturhistorisk kunnskap en høy verdi:

for jeg synes jo det er interessant å kunne litt om norsk litteraturhistorie, synes jeg absolutt er interessant, også det var derfor jeg med en gang da tenkte på kanskje Hamsun eller altså, for det er sånn du tar med deg resten av livet, det har du med deg resten av livet det du lærer om det. (S1E2)

Det virker som flere av elevene har et bevisst og reflektert forhold til hva som forventes av dem, og hva som er viktig å kunne, samtidig som flere av dem har latt egen interesse gå foran i valg av tema.

Elevene ved disse tre skolene møter ulike perspektiver på innholdet i norskfaget i sitt arbeid med fordypningsoppgaven. Alle elevene sammenlignet to eller flere tekster ut fra et felles tema, og fikk slik antageligvis muligheten til å få se kjente tekster i et nytt lys, eller et kjent tema belyst gjennom to nye tekster. Malin, Kjetil og Yngvild så også på tekstene de arbeidet med i et historisk perspektiv, gjennom å bruke litteraturhistorien som bakgrunn for sine analyser. Inger så på det samme temaet, nemlig spedalskhet, framstilt i to ulike tekstformer. Karoline og Tobias sammenlignet samtidslitteratur ut fra et tema de selv oppfattet som et likhetstrekk for de to bøkene. På grunn av fordypningsoppgavens mange valgmuligheter kan arbeidet by på muligheter for å få nye perspektiver på temaer elevene kan mer eller mindre om fra før. Tross varierende grad av frihet i temavalg på de tre skolene vil disse nye perspektivene uansett være mulig å oppleve for elevene, og slik sett kan oppgaven ha stort dannelsespotensial.

Elevenes arbeid med fordypningsoppgaven, sammen med veiledning fra læreren, kan gi rom for dannelsespotensialet i norskfaget realiseres. Oppgaven gir rom for dette gjennom at arbeidet fordrer autonomi hos eleven, samt bevissthet rundt formidlingen av kunnskapsstoffet og at oppgavene ofte handler om å sammenligne ulike tekster. Samtidig er dette avhengig av elevenes møte med lærestoffet, noe som kanskje ikke er like lett for en lærer å følge opp i et så selvstendig arbeid som denne oppgaven ofte er. Det er dessuten ikke alle elever som vil synes en slik arbeidsprosess er like lett å forholde seg til. Aase (2005a) formulerer denne utfordringen slik: «Vi må arbeide i norskklasserommet ut fra målet om at alle skal kunne bli dannede språkbrukere med både ferdigheter, innsikt og autonomi, samtidig som vi ikke kan være så naive at vi ikke forstår alle hindringene et slikt prosjekt møter» (s. 38).

6.4.3 Dannelsesfaget norsk og fordypningsoppgaven

Fagsynet som her ble diskutert, omhandler hvordan norskfagets dannelsespotensiale realiseres i tre skolars og seks elevers arbeid med fordypningsoppgaven. Det virker som arbeidet med en slik oppgave åpner for ulike møter med lærestoffet for elevene, gjennom selvvalgte problemstillinger og teoretisk bakgrunnsstoff. Skolene legger også i stor grad opp til selvstendig arbeid med oppgaven, og legger slik opp til at elevene kan få den autonomien Aase (2005b) skriver at norskfaget bør være med på å gi dem. Elevene synes også å ha fått muligheten til å ha sett på tekster i norskfaget fra nye perspektiver, om det enten er fra et historisk perspektiv eller i en sammenligning med en annen tekst. Det er altså

danningspotensialet som det går an å forsøke å si noe om, ikke den reelle danningen elevene kan oppleve gjennom arbeidet.

Også her er det viktig å se på eventuelle motforestillinger til de presenterte tolkningene. For å sikre studiens begrepsvaliditet er det viktig å se på begrepene som tas inn i diskusjonen.

Danningsbegrepet er omdiskutert og har historisk sett svært ulike betydninger:

Tenkjer vi historisk, veit vi at på 1700-talet kunne danning berre skje i møte med dei klassiske, greske og latinske tekstane. På 1800-talet hadde dette endra seg, danning kunne også skje i møte med nasjonale tekstar og norske døme. I dag kan danning skje, eller dannelsingsprosessar settast i gang, same kva slags tekst ein les. Viktigare blir det korleis ein les teksten. (Eide, 2006, s. 12)

Danningsbegrepet slik det blir brukt her, tar utgangspunkt i læreplanens bruk av begrepet, og andre betydninger av dannelsingsbegrepet trekkes ikke inn. Det er uansett et teoretisk begrep som vanskelig kan måles. De antakelsene som er gjort basert på datamaterialet, er teoribaserte tolkninger, men utelukker ikke nødvendigvis at de samme elevyttringene eller dokumentatsitatene også kan tolkes i en annen retning.

6.5 Norsk som identitetsfag

6.5.1 Introduksjon

Norsk skal ifølge LK06 være et identitetsutviklende fag. Smidt (2004) forklarer dette med at elevene gjennom faget skal være bevisste sine roller i møte med hverandre og tekster, og dette betyr at læreren må være bevisst «ikke bare i det elever gjør og kan, men også i hvem de prøver å være når de gjør noe» (s. 24). Smidt trekker som tidligere nevnt fram fordypningsoppgaven som noe som kan være veldig positivt for elevenes identitetsutvikling. Han nevner tre årsaker til dette: valget av tema, arbeidsprosessen og formidlingen. Smidt ser på *valget*, om det er valg av tema eller formidlingsmåte, som noe som gir fordypningsoppgaven potensiale som del av elevers identitetsutvikling (s. 187-188). Smidt skrev derimot sin bok i 2004, da det som da het særeminet, hadde andre føringer på elevenes valgmuligheter. I dagens kompetansemål er valgfriheten blitt enda større. Hvilken rolle får norsk som identitetsutviklende fag i de retningslinjene og den valgfriheten som er gitt gjennom dokumentene på disse tre skolene? Virker det som elevene motiveres av denne selvutviklingen i møte med fordypningsoppgaven som Smidt her skildrer?

6.5.2 «Hva er viktig i livet?» - Skolene og identitetsfaget norsk

Temavalget

Skolenes ulike retningslinjer for temavalg gir de seks elevene forskjellige møter med fordypningsoppgaven. Solveien VGS og Gloslia VGS setter flere begrensinger på hva elevene kan velge som tema, enn det Rye VGS gjør, og dette gjør noe med omfanget av valget elevene må ta. Hvis temavalget kan hjelpe elevene «til å se både seg sjøl og 'verden' (med fagets briller) bedre», slik Smidt (2004, s. 187) skriver, innebærer ikke disse begrensingene nødvendigvis at elevene ikke får velge noe selv i det hele tatt. Det kan fortsatt være en utfordring for elevene å finne et realistisk verk de kan sammenligne med en moderne roman, slik de blir utfordret til på Gloslia VGS.

På Rye VGS er temavalget kun begrenset til å omhandle «Tekst i kontekst» (S2D03), og ut fra de utdelte dokumentene kan det virke som de jobber med temavalg på en annen måte. Dokumentet «Finne tema til fordypningsoppgaven» (S2D04), som er ment som en støtte i denne prosessen, er et eksempel på hvordan skolen bruker refleksjonsspørsmål for å hjelpe elevene i gang med temavalget. I dette dokumentet finnes et stort fokus på det individuelle: «Hva interesserer jeg meg for? Hva liker jeg å gjøre? Hva kan jeg? Hva vil jeg vite mer om? (...) Hva er viktig i livet (nå, før og i fremtiden)?» (S2D04). Her kan det gjennom dette dokumentet virke som Rye VGS legger til rette for det Smidt (2004) beskriver som «valgets kvaler eller gleder» (s. 187), ved å oppfordre elevene til å ta utgangspunkt i egne kunnskaper og interesser for å velge noe å jobbe videre med. Som ved alle dokumentstudier er konteksten dokumentet ble til i, viktig, altså avsenderen, det tenkte publikummet og særlig utfallet og påvirkningen disse dokumentene kan ha (Cohen mfl., 2011, s. 253). Hva slags påvirkning på elevenes temavalg dette dokumentet har hatt, avhenger av hvordan det har blitt presentert på skolen, og av hvordan hver enkelt elev har brukt og forholdt seg til det.

Felles for flere av elevene er at de oppga at både læreren og andre (for eksempel foreldre og slektninger) ga dem råd om å velge et tema de var interesserte i. Malin forklarte at «de krevde vel, ja, anbefalte da, at man skrev om noe man var interessert i, og altså, noe som, de sa jo gjerne 'gjør det lett for deg selv'» (S2E2), og Karoline gjenfortalte et lignende råd fra sin mor:

[A]t jeg måtte ta noe som jeg liksom brant litt for da, fordi hun sa at hvis jeg skulle sitte og jobbe med Hamsun eller Ibsen eller noen av, og spesielt sånn *Sult* da, som jeg også vurderte litt, så sa hun at jeg

kom bare til å synes det var gørr kjedelig liksom, og at jeg måtte ta noe som jeg interesserte meg for da, ellers som liksom rørte litt ved meg, og da ble det det. (S1E1)

Det kan virke som interesse har vært en viktig faktor både i rådene elevene fikk og i deres egne begrunnelser av sine temavalg.

Prosessen og formidlingen

Arbeidsprosessen rundt fordypningsoppgaven har flere likhetstrekk på de tre skolene. Et viktig trekk er at elevene arbeider mye selvstendig med det temaet de har valgt. Slik sett åpner dette for at «elevene får mulighet til å finne sin egen stemme både i forhold til tema, form og formål» (Smidt, 2004, s. 210). Smidt trekker fram både den potensielle faglige dialogen med læreren og formidlingen av arbeidet som viktige rom for elevenes identitetsutvikling. Den faglige dialogen virker som den har foregått muntlig eller via e-post på de tre skolene. Formidlingen av stoffet er på alle tre skoler bestemt til å være enten muntlig eller skriftlig. Vil det samme potensialet for identitetsutvikling være der når kommunikasjonsverktøyet ikke bestemmes av eleven «ut fra faglige behov» (Utdanningsdirektoratet, 2013f), men bestemmes av skolen og lærerne?

6.5.3 «Det er det absolutt viktigste å skrive om noe man liker, ellers blir det bare teit å jobbe med i seks måneder» - Elevene og identitetsfaget norsk

Temavalget

I formålet for norskfaget i LK06 står det også at «faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon» (Utdanningsdirektoratet, 2013a) for elevene. Interesse er den viktigste faktoren elevene trekker fram når de begrunner sine temavalg, og derfor kan det være interessant å se på hvorvidt denne interessen handler om egen opplevelse og personlig interesse, eller om en faglig interesse. Karoline fortalte om hvordan hun valgte vekk bøker hun ikke syntes var interessante: «[J]eg synes den *Pan* av Hamsun var litt for, sånn, jeg vet ikke jeg, jeg synes på en måte ikke, det ble sånn mer noe jeg måtte gjøre, jeg interesserte meg ikke sånn.» (S1E1) Tobias fokuserte på resultatet av arbeidet med oppgaven som en viktig årsak til sitt valg av bøkene til Erlend Loe: «Jeg tror den kommer til å bli morsom å lese, også tror jeg at jeg kommer til å finne ut en del interessant.» (S1E2) Lignende forklaringer kom også Kjetil med, som også valgte en bok av Erlend Loe: «Og det er også veldig morsomt å lese, som regel. Og

så er det også en interessant mening i det, gjerne.» (S3E1) Inger valgte boka *Øya* som en av sine to tekster fordi hun «har lest *Øya* før, og jeg synes den er veldig interessant» (S2E1). Malin forklarte sitt valg gjennom sin interesse for et av programfagene, og på spørsmål om hvorvidt hun vurderte andre temaer, svarte hun slik: «[J]eg tror egentlig jeg hadde det ganske klart for meg fra starten. For jeg interesserer meg veldig mye for markedsføring, og har markedsføring her på skolen. Så for meg så var det jo egentlig et enkelt valg sånn sett da.» (S2E2) Yngvild bruker også interesse som argument for hvorfor hun valgte sitt tema: «Det var vel av interesse, for å ha noe å bygge det på, for å ikke skrive om noe som jeg selv ser på som gørrkjedelig, egentlig. For å liksom, det er en tung oppgave, så du må liksom ha en viss interesse for å få det til å gå rundt.» (S3E2) Elevene tok altså i all hovedsak utgangspunkt i egen interesse når de skulle velge tema for oppgaven.

Hos flere av disse elevene kan det virke som det å være interessert i noe dreier seg om en personlig interesse foran en faglig interesse. Karoline forteller at hun «fikk bare lyst til å lese den sånn uavhengig av at det var et skoleprosjekt egentlig» (S1E1), om romanen *Kjærlighet* av Hanne Ørstavik. Tobias valgte Loes bøker fordi han hadde hørt «de var bra og morsomme, så da hadde jeg lyst til å lese de» (S1E2). Kjetil kommer med en lignende begrunnelse: «Det er en av de få bøkene som, eller, de bøkene hans da, så er det en av de få bøkene som jeg faktisk kan le av, og kunne finne på å lese på fritida.» (S3E1) Yngvild er også opptatt av å knytte oppgavens tema til sitt eget liv:

Yngvild: Jeg følte det var liksom, ta noe du har noe forhold til, du skal sammenligne og du skal drøfte, ikke subjektivt da, men få inn egne meninger og tanker rundt ting, og da er det veldig greit å ha noen meninger om temaet. Det var litt sånn da, ja, familieforhold da, for eksempel skilsmisse og sånn, jeg føler ikke at jeg har så mye å komme med, for jeg har ikke skilte foreldre, for eksempel. Sånn at man har en mening om ting.

I: Noe du kan knytte til eget liv, på en måte?

Yngvild: Ja. Og sette liksom inn i samfunnssituasjonen i dag da. Sånn som jeg sa, skilsmisse da, det har jeg liksom ikke noe jeg kan si noe om, men avvik, alle har en formening om ting, og se hvordan ting fungerer i dagligsamfunnet også da. (S3E2)

Dette kan være et eksempel på det Strand som tidligere nevnt kaller å bruke litteratur i eget identitetsarbeid. Det kan være del av det disse elevene gjør her med ulike temaer, nemlig å lete etter noe som engasjerer dem i de temaene de arbeider med. Mange av elevene synes her å være opptatt av opplevelsen de får ut av sine temavalg. Dette kritiserer Penne (2010) som nevnt i boka *Litteratur og film i klasserommet*, hvor hun understreker at den personlige opplevelsen ikke er nok, men bør tematiseres i skolen. For å kunne for eksempel sammenligne

to bøker ut fra en problemstilling, eller se på reklamer i et historisk perspektiv, vil elevene uansett kunne bli utfordret til å gå utover den personlige interessen de eventuelt hadde i temaet da de selv valgte det. Den personlige interessen kan slik være en inngangsport til den faglige interessen for det elevene finner ut i sin oppgave. Smidt understreker i sin doktoravhandling viktigheten av at læreren er interesserte i «å se om på dette nivået ville være mulig å forene personlig lesing (lesing som oppleves både subjektivt relevant og utviklende) med en noe mer abstrakt 'litteraturvitenskapelig' tilnærming til tekstene» (Smidt, 1989, s. 155) når elevene skal jobbe med fordypningsoppgaven. Med andre ord er det viktig at det er rom for begge disse interessene og lesemåtene.

Proessen og formidlingen

Smidt (2004) knytter sitt syn på fordypningsoppgavens arbeidsprosess til sitt syn «på kunnskaping, kulturskaping og identitetsskaping» (s. 187). Gjennom at elevene får arbeide med ulike tekster, og at de får god tid til denne prosessen, åpner dette for at de får gått ordentlig i dybden på noe. De får, slik Smidt (2004) beskriver, gå på norskfagets scene der de går «inn i roller, svarer hverandre og tekstene vi møter, både i ytringer og kroppsspråk» (s. 18). Flere av elevene hadde tilsynelatende fått en lignende opplevelse som det Smidt beskriver. Karoline beskrev arbeidsprosessen og sin dialog med tekstene slik: «du kan liksom lese bøkene og så kan du bruke litt tid på å tolke de og få fram ditt perspektiv og din mening, og det er veldig sånn du kan velge alt selv egentlig da, og det liker jeg veldig godt.» (S1E1) Det kan virke som tidsbruken for denne oppgaven gagnet hennes opplevelse av tekstene hun arbeidet det. Inger forklarer at hun syntes prosessen var utfordrende først, men ble lettere etter hvert (Se 6.3.2). Malin knyttet temavalg og arbeidsprosess sammen: «[D]et er det absolutt viktigste å skrive om noe man liker, eller blir det bare teit å jobbe med i seks måneder.» (S2E2)

Smidts skildring av «formidlingen av det en har sett» i arbeidet med fordypningsoppgaven (Smidt, 2004, s. 188) som det å selv finne en form som kommuniserer det valgte temaet, og som engasjerer publikum, er i samsvar med det kompetansemålet som omhandler fordypningsoppgaven. Ingen av de tre skolene hadde denne valgfriheten i kommunikasjonsverktøy.

6.5.4 Identitetsfaget norsk og fordypningsoppgaven

Fagsynet som diskuteres i dette delkapittelet, er presentert i læreplanen, og omfattende diskutert i forskningslitteraturen. *Valgene* Smidt skildret som viktige trekk ved identitetsutvikling og fordypningsoppgaven, er ulike på de tre skolene, men felles for alle tre er at temavalget framstilles som en viktig del av prosessen både i dokumentene og i elevintervjuene. Det er både satt av mye tid til akkurat valg av tema, og det virker som elevene har fått veiledning helt fra start. Det samme gjelder ikke valg av kommunikasjonsverktøy, der ingen av de tre skolene legger opp til at elevene skal velge dette selv. Likevel kan valgfriheten elevene får i temavalget, vise identitetsbegrepet slik Penne (2001) forklarer det: «personlighetsfølelse, jeg-følelse» (s. 55), i norskfaget. Alle tre skolene tilbyr ulike muligheter for at elevene skal velge noe de er interesserte i, og det kan derfor virke som valget i seg selv er en viktig del av formålet med oppgaven her. Slik passer det overens med kompetansemålets innholdsside: «gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne» (Utdanningsdirektoratet, 2013f), det at emnet er selvvalgt blir framstilt som et mål. For elevene virker det som det personlige elementet er viktig. Valget av tema tas ut fra egen interesse og relevans for eget liv.

Identitet i norskfaget er et begrep som favner mye, og som lærere og elever kanskje har et enda mindre bevisst forhold til enn for eksempel kulturbegrepet i norskfaget. Forklaringen av identitetsfaget norsk hentes her både fra læreplan og norskdidaktisk forskningslitteratur, men likevel er det slutninger som tas som kan ha alternative forklaringer. Skolenes begrensinger på valgfriheten i oppgaven trenger ikke bety at ikke de ser på fordypningsoppgaven som en mulighet for identitetsutvikling gjennom selvstendige valg. En vurderingssituasjon der 30 elever selv skal velge sitt kommunikasjonsverktøy, skaper store utfordringer både for undervisning og vurderingsgrunnlag. På den andre siden kan det at skolene la til rette for at elevene fikk god tid til å velge tema, være et resultat av at oppgaven ble presentert lenge før selve arbeidet med den begynte, ikke nødvendigvis fordi de er opptatte av elevenes utviklingspotensial i prosessen rundt å finne et tema. Likevel kan synet på norsk som identitetsfag være et interessant perspektiv på arbeidet med oppgaven på disse tre skolene, siden kompetansemålet framhever det at oppgaven skal være selvvalgt og velge egen kommunikasjonsform som en del av målet i seg selv.

6.6 Oppsummering

Hva slags innhold og arbeidsmetoder som blir brukt i arbeidet med kompetansemålene i LK06, er i stor grad bestemt av lokal planlegging. Tidligere i oppgaven ble et spørsmål Afsar, Bachmann og Sivesind (2006) stilte om hvorvidt lokal frihet vil «stimulere til forandring, eller vil det gi rom for å fortsette i samme lei?» (s. 92) presentert. I arbeidet med fordypningsoppgaven på disse tre skolene kommer ulike lokale utforminger til syne, og hvordan ulike dimensjoner i norskfaget kommer fram, kan derfor være med på å si noe om hvilket potensial denne oppgaven får og kan ha i de tre klassene og for disse seks elevene.

Kulturfaget, kommunikasjonsfaget, danningsfaget og identitetsfaget norsk kommer alle til syne i disse elevenes og lærernes møte med fordypningsoppgaven. De kulturelle dimensjonene i norskfaget realiseres gjennom temavalget i fordypningsoppgaven, og litteratur og litteraturhistorie synes å være spesielt viktig for temavalget på to av skolene.

Kommunikasjonsfaget norsk kommer til syne gjennom arbeidsprosessen rundt oppgaven og hvordan den ble presentert. Elevenes kommunikasjonsevner skal bli systematisk arbeidet med i faget, og de blir til en viss grad arbeidet med slik i fordypningsoppgaven på disse tre skolene. Likevel kan den store graden av selvstendig arbeid de tre skolene legger opp til, forutsette at elevene skal være faglig kompetente nok til å kunne klare å skrive eller forberede en slik oppgave selv. Hvorvidt skolen og elevene ser på danningsdimensjonene i norskfaget som viktige, er vanskelig å si noe om. Fordypningsoppgaven gir imidlertid rom for et potensial for dannelse for elevene, gjennom at de får se på tekster i ulike perspektiver, får jobbe selvstendig innenfor visse rammer, og at de kan møte fagstoffet gjennom varierte arbeidsformer. Identitetsfaget norsk realiseres gjennom oppgavens tilsynelatende frie rammer og utfordringer om å «finne sine egne stemmer» (Smidt, 2009, s. 21). Elevene virket også opptatte av det identitetsutviklende i arbeidet når de omtaler oppgaven. De var tydelig mest opptatt av egen interesse for temaet og relevans for eget liv når de gjorde sine temavalg, og var slik opptatte av å relatere oppgaven til noe de selv synes det kunne vært interessant å arbeide så grundig med.

7 Diskusjon

7.1 Sammenfatning av studien

Denne oppgaven har undersøkt problemstillingen *Hvordan realiseres ulike fagsyn i elevens, lærerens og skolens møte med fordypningsoppgaven i norskfaget på VG3?* gjennom å utforske følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan begrunner seks elever fra tre ulike skoler sine valg av fordypningsoppgaver?*
- *Hvilken valgfrihet har elevene ifølge lærerens og skolens plandokumenter for arbeidet?*

I dette kapittelet diskuterer jeg hvordan problemstillingen blir belyst i denne oppgaven.

Gjennom svarene på studiens forskningsspørsmål er det mulig å si noe om gjennomføringen av fordypningsoppgaven ved disse tre skolene. Forskjellige fagsyn realiseres på ulike måter i disse tre gjennomføringspraksisene. Kulturfaget norsk kommer særlig fram i føringene skolene setter på temavalget og i noen av elevenes refleksjoner rundt temavalg, og det er i stor grad den litterære delen av kulturinnholdet som kommer til syne. Det virker også som arbeidet med oppgaven stiller høye krav til elevenes selvstendighet og kommunikasjonskompetanse, og slik kommer de grunnleggende ferdighetene og kommunikasjonelementene i faget fram i både arbeidsprosess og i produkt.

Fordypningsoppgavens form skaper også muligheter for at danningsfaget norsk realiseres. I tillegg kan det virke som det læreplanen kaller identitetsutviklingsfaget norsk, får en stor plass i disse seks elevenes og disse tre skolenes møter med fordypningsoppgaven.

I planleggingen av denne studiens forskningsdesign tok jeg utgangspunkt i Maxwells interaktive modell for planlegging, der studiens mål, forskningsspørsmål, metodiske tilnærming, teoretiske rammeverk og validitet hele tida ses i sammenheng med hverandre, med et særlig fokus på problemstillingen og forskningsspørsmålene (Maxwell, 2013, s. 5). Disse elementene er derfor alle blitt belyst gjennom oppgavens analysedel. For å kunne besvare problemstillingen ble datamaterialet kategorisert på to ulike måter. Først ble de tre casene gjennomgått og kategorisert etter tema, kommunikasjonsverktøy og vurdering av fordypningsoppgaven for å besvare de to forskningsspørsmålene. Så ble disse gjennomføringspraksisene beskrevet og kategorisert etter ulike fagsyn som kom til syne i de tre casenes møte med fordypningsoppgaven. Disse kategoriene ble først gjort rede for i

oppgavens teorikapittel, og hver av kategoriernes begrepsvaliditet ble videre drøftet i oppgavens analysedel.

En utfordring var å beskrive samspillet mellom resultatene av de to datatypene: transkriberte intervjuer og dokumenter. Fordelen med å bruke begge var at de både utfylte og motsa hverandre, men de kunne likevel ikke dekke alle sidene av gjennomføringspraksisene. Et eksempel på dette er at det i plandokumentet fra Solveien VGS (S1D01) står at oppgaven skal være en muntlig presentasjon, mens Tobias forklarer at det skulle være en fagsamtale om det han hadde undersøkt. Dette har derfor blitt problematisert underveis i analysene. Fordelen med å bruke elevintervjuer er at de kunne få fram elevenes refleksjoner rundt oppgaven, slik at det også ble mulig å si noe om hvordan fagsynene kom til syne i elevenes møte med oppgaven. Dokumentene ga informasjon om hva slags retningslinjer som ble satt på elevenes valg av tema og kommunikasjonsverktøy, og bidrar slik til en mer helhetlig forståelse av fenomenet.

Studien er som tidligere nevnt ikke generaliserbar, noe som heller ikke er intensjonen med casestudier, men bidrar heller til «a growing pool of data» (Cohen mfl., 2011, s. 294). Slik kan disse funnene sammen med tidligere studier som den gjort av Aamotsbakken og Askeland (2013), bidra til å gi et klarere bilde av og danne hypoteser om hvordan det arbeides med fordypningsoppgaven i den videregående skolen. Studien setter fokus på fenomenet fordypningsoppgaven, men også konteksten den gjennomføres i. Dette gjør den gjennom å se på hvordan fordypningsoppgaven gjennomføres på disse tre skolene, men også gjennom å se på fordypningsoppgaven i læreplankonteksten den er hentet fra.

7.2 Hvordan realiseres de ulike fagsynene i møte med fordypningsoppgaven?

7.2.1 Litteraturens plass i fordypningsoppgaven

Kulturfaget norsk får en naturlig plass i arbeidet med fordypningsoppgaven siden elevene henter sine temaer for oppgaven fra kulturinnholdet i faget. Det denne studien viser, er at litteratur og litteraturstudier tilsynelatende trekkes fram foran annet kulturinnhold når elevene skal jobbe med oppgaven på to av disse tre skolene. På den ene skolen er det obligatorisk for elevene å velge litteratur, mens på den andre skolen er det bare presentert som den vanligste

typen oppgavetemaer. Dette viser både dokumentene elevene fikk utdelt, og intervjuene med elevene. I LK06 legges det som tidligere nevnt ikke opp til at litteraturen skal få noe større plass i norskfaget enn annet kulturinnhold, og det virker derfor som disse begrensningene er satt lokalt. Disse begrensningene samsvarer altså ikke med kompetansemålet for oppgaven.

Det kan finnes flere grunner til at litteraturen får den plassen det får. Å oppfordre til eller kreve at elevene skal velge litterær analyse som tema for sin fordypningsoppgave, kan gi elever som ikke er lesevanne en av de siste mulighetene i skolegangen til å fordype seg i bøker. Samtidig kan det også virke mot sin hensikt for elevenes lesegladhet å gjøre arbeidet med litteraturen obligatorisk. Det kan også være et tradisjonelt syn på litteratur og litteraturhistorie som en viktigere del av faget som kommer til syne.

Litteraturfaget norsk er heller ikke et entydig begrep. Analysene av dette datamaterialet viste også at noen typer litteratur ble framhevet over andre. Dette gjelder særlig på Gloslia VGS, men elevsituationene viser noe av det samme også på Solveien VGS, der elevene påpeker at de forventer at oppgaver om for eksempel 1800-tallslitteratur faller bedre i smak hos læreren enn andre temaer. På Solveien VGS måtte litteraturen også være skrevet av nordiske forfattere, ifølge elevene og dokumentene. Fordelene med å velge for eksempel realistisk litteratur som felles for alle elevene i klassen, slik læreren på Gloslia VGS gjør, kan som nevnt være med på å skape en felles referanseramme for elevene. Dette nevner også en av informantene ved denne skolen som positivt. Likevel er det da viktig å tenke på hvilken plass felles referanserammer for elevene skal ha i arbeidet med fordypningsoppgaven. Blant andre Smidt trekker fram det å få velge og det å fordype seg som viktige mål med oppgaven, og informantene peker også på egen interesse som sentral for arbeidet. Hvis fordypningsoppgaven skal gi rom for at hver enkelt elev kan velge noe de selv er gode på, og selv er interessert i, er det kanskje ikke her elevene nødvendigvis skal få disse felles referanserammene.

På Rye VGS, som ikke hadde de samme retningslinjene for temavalg som på de andre skolene, hadde også de to informantene valgt oppgaver med andre temaer enn rene litteraturstudier. Dette kan være tilfeldig, og betyr ikke at resten av klassen ikke har valgt litteratur som sine temaer. Men det kan likevel vise at disse to elevene valgte temaer som de relaterte til fag de var interesserte i, eller til opplevelser de hadde hatt, og hvordan de syntes dette var viktigere enn det Malin kalte «å holde seg innenfor norsktemaet» (S2E2). Hvorvidt friere rammer for temavalg fra lærernes og skolens side ville gjort at elevene valgte andre

temaer, er ikke mulig å si sikkert ut fra dette datamaterialet. Elevene på Solveien VGS oppga imidlertid begge at de hadde planlagt å analysere bøker av utenlandske forfattere før de fant ut at forfatterne skulle være fra Norden. Når læreplanen ikke opererer med en kanon, blir tekstutvalget gjort av den enkelte lærer og skole. Utfordringen med å begrense fordypningsoppgaven til litteraturstudier får her en ny dimensjon: Hvordan kan en avgrensning til en bestemt litterær periode, bestemte nasjonaliteter eller bestemte sjangre begrunnes i kompetansemålet slik det står formulert i dag?

7.2.2 Kommunikasjonsferdigheter og fordypningsoppgaven

Kommunikasjonsfaget norsk realiseres i samspillet mellom prosessen, kommunikasjonsverktøyet og temavalget. Elevene skal ifølge kompetansemålet både velge et tema og et hensiktsmessig kommunikasjonsverktøy, noe som stiller krav til elevene om å se sammenheng mellom form og innhold. Etter tretten års skolegang nærmer elevene seg kanskje den kommunikasjonskompetansen skolen skal hjelpe dem med å utvikle. Elevene skal etter tre år med studiespesialisering være godt kjent med både oppgaveskriving og muntlige presentasjonsformer. Likevel er de ulike formene en fordypningsoppgave kan ta, ofte av et større omfang enn det elevene er vant til å møte, noe Yngvild påpekte i sitt intervju. Det å arbeide med elevenes skriftlige og muntlige ferdigheter i møte med en slik oppgave er derfor svært viktig.

Imidlertid virker det som en stor del av arbeidet med oppgaven på disse tre skolene er selvstendig, ifølge tidsplanene elevene fikk presentert, og det elevene selv forteller om tidsbruken. Elevene jobber følgelig tilsynelatende i stor grad med oppgaven utenom norsktimene. Kommunikasjonsdimensjonen i norskfaget er dermed en veldig sentral del av arbeidet med en slik oppgave, men det betyr likevel ikke at elevene føler seg forberedt på en oppgave av et slikt omfang. Denne studien kan slik være med på å påpeke et behov for et særskilt arbeid med de grunnleggende ferdighetene i møte med fordypningsoppgaven. Det er viktig å understreke at det kan ha blitt gjort mye arbeid med elevenes grunnleggende ferdigheter både i forkant og underveis i oppgaven selv om dette ikke kommer fram i datamaterialet, siden hverken dokumentene eller intervjuene med elevene kan gi et fullstendig bilde av alt arbeidet som ble gjort.

Datamaterialet viser imidlertid at noen av skolene tar tak i de grunnleggende ferdighetene underveis. Den retoriske talen som Rye VGS bruker som et hjelpemiddel i prosessen rundt

temavalg, er et interessant eksempel, siden både egne og andres taler ifølge de to elevene motiverte og inspirerte dem. Det virker som den kan ha fungert slik intensjonen med den ifølge dokumentet var, altså som en metatekst om fordypningsoppgaven. Andre arbeidsmetoder som undervisvurdering av oppgaven kan ha vært med på å støtte elevene i deres arbeidsprosess, og slik være et eksempel på den faglige dialogen mellom elev og lærer. Smidt trekker fram som en av oppgavens store styrker. Selvstendigheten i arbeidet kan fortsatt ivaretas selv om det brukes mer tid på oppgaven i timene, eller gjennom for eksempel loggskriving, slik Askeland og Aamotsbakkens studie viste at fungerte godt for elevene de forsket på.

7.2.3 Valgene og valgfriheten

Fordypningsoppgaven gir rom for norskfagets danningspotensial og for elevenes identitetsutvikling i møte med faget. Oppgavens danningspotensial ligger i mulighetene elevene får til å se et norskfaglig emne i et nytt perspektiv gjennom å gå i dybden på emnet. Samtidig viser denne studien at elevene gjør en god del selvstendig arbeid med oppgaven, i tillegg til å måtte forholde seg til skolens rammer og normer, noe som kan være en nyttig øvelse i det læreplanen kaller å «rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Den identitetsutviklende dimensjonen ved norskfaget kommer til syne i elevenes valgprosess. I kompetansemålet er denne dimensjonen enda tydeligere enn denne studien viser. *Valget*, slik Smidt beskriver det, er et valg både av tema og kommunikasjonsverktøy. På disse tre skolene måtte elevene ta et i varierende grad selvstendig valg av tema, men ikke i hvordan de presenterte sitt arbeid.

Det virker derfor som valgfrihet er en sentral verdi for kompetansemålet for oppgaven, siden det presiseres at både tema og kommunikasjonsverktøy skal være selvvalgt, og de tre skolene i denne studien lar også elevene få velge mye selv. Imidlertid viser denne studien at disse tre skolene likevel setter egne begrensinger på oppgaven, særlig på kommunikasjonsverktøyet. Dette trenger ikke være negativt, og det kan ligge didaktiske refleksjoner til grunn for de føringene som er lagt. Et eksempel på det ser vi i Sissa Grøtans innlegg i *Norsklæreren*, der hun peker på utfordringen for læreren ved å måtte sette seg inn i et stort utvalg temaer om elevene skulle få velge alt selv. I tillegg kan et helt fritt valg av kommunikasjonsverktøy være en utfordring for vurderingen av oppgaven.

Elevene i denne studien framhevet egen interesse som en av hovedgrunnene for sitt temavalg, og at de fikk råd av lærere og familie om å velge ut fra de samme grunnene. I tillegg var Karoline opptatt av å finne noe unikt og originalt, som ikke var skrevet om av mange før. På Rye VGS blir valgmulighetens relevans for enkelteleven særlig tydelig gjennom dokumentet «Finne tema til fordypningsoppgaven» (S2D04). Spørsmålene elevene der får tar i hovedsak utgangspunkt i elevene selv, og spør dem om hva de selv kan og er interessert i. At elevene i denne studien trekker fram sine behov for å velge noe de selv er interesserte i, og som har relevans for egne liv, er et eksempel på hvordan den identitetsutviklende dimensjonen i faget kommer fram i arbeidet med oppgaven. Den personlige interessen og den personlige lesingen får slik tilsynelatende en stor plass i elevenes arbeid. Dette betyr imidlertid ikke at arbeidet med oppgaven ikke åpnet for at elevene også hadde en analytisk tilnærming til tekstene de møtte i sine oppgaver, slik Smidt beskrev i sin avhandling. At elevene først og fremst var opptatt av å finne emner som de var engasjerte i, trenger derfor ikke bety at de leste tekstene bare for spenningens skyld. Funnet viser allikevel at det å få velge noe de er interesserte i, er viktig for disse elevenes motivasjon for arbeidet med oppgaven.

Den identitetsutviklende dimensjonen i norskfaget blir slik en viktig del av fordypningsoppgaven og norskfaget i VG3 på disse tre skolene. Dette vises gjennom elevenes refleksjoner, samt tidsbruk og vurdering. På denne måten får da elevenes mulighet for fordypning i noe de selv har interesse for, en sentral plass i det siste undervisningsåret, uavhengig av hvilke føringer skolen setter på oppgaven. Slik sett kan fordypningsoppgaven gi rom for det Ludvigsen-utvalget kaller dybdelæring, og den plassen fordypning får i VG3 kan derfor være velbegrunnet. Utvalget trekker som tidligere nevnt fram fordypning som en viktig del av et så bredt fag som norskfaget.

7.2.4 Fordypningsoppgaven i læreplanen

Kompetansemålet for fordypningsoppgaven gjennomføres ulikt på de tre skolene, og det settes ulike føringer både på elevenes temavalg og på kommunikasjonsverktøy. Dette kommer tydelig fram både i analysene av dokumentene og i intervjuene med elevene. Sammen med eksempler fra tidligere studier og erfaringer med fordypningsoppgaven (se 1.2.2 og 1.2.4), viser dette at det ikke alltid er samsvar mellom kompetansemålet slik det er formulert, og faktiske gjennomføringspraksiser på noen skoler. Askeland og Aamotsbakken studerte en

klasse hvor elevene fikk velge både tema og kommunikasjonsverktøy selv, mens det i min studie ikke fantes helt den samme valgfriheten på noen av skolene.

Med en fordypningsoppgave som har hatt en i stor grad uendret plass i læreplanen det siste halve århundret, og i en oppgave der det er stort rom for at ulike deler av norskfaget kan komme fram, vil det være relevant å vite hva som skal være formålet med oppgaven. I NOU 1984: 16 kritiserte som tidligere nevnt Kirke- og undervisningsdepartementet Læreplan for den videregående skole 1976 for manglende retningslinjer for oppgaven. Rammene for oppgaven har siden da tilsynelatende blitt friere, men det finnes fortsatt ingen tydelige begrunnelser for de frie rammene i dagens læreplan. At skolene i denne studien gjennomfører oppgaven forskjellig, kan være et resultat av at lærerne og skolen opplever at deres måte er en bedre måte å jobbe med denne oppgaven på. Hvis formålet derimot er at alle elevene skal få den samme valgfriheten, kan tydeligere retningslinjer være en støtte for det lokale planleggingsarbeidet.

Forskjeller i innhold- og metodevalg for fordypningsoppgaven på de ulike skolene kan være et resultat av lokalt læreplanarbeid. Læreplanen forutsetter at skolene skal gjøre lokale utforminger av kompetansemålene på de enkelte skolene. Dette innebærer at skolene skal lage lokale læreplaner med bestemmelser for blant annet innhold og metode. Intensjonen med dette er ifølge veiledningen for LK06 at «skolen skal gjøre faglig begrunnede valg ut fra lokale behov og kunnskap om elevenes læringsutbytte» (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Kompetansemålet for fordypningsoppgaven spesifiserer imidlertid at det er elevene, og ikke skolen, som skal velge tema og kommunikasjonsverktøy. Slik skiller dette kompetansemålet seg fra andre kompetansemål som hverken spesifiserer innhold, metode eller hvem som skal velge. Hvorvidt intensjonen med kompetansemålet var at det skulle være lokal variasjon også i arbeidet med fordypningsoppgaven, er ikke forklart i læreplanen, og kunne derfor trenge en tydeligere spesifisering.

8 Avslutning

8.1 Oppsummering av hovedfunn

Denne studien har sett på hvordan fenomenet fordypningsoppgaven realiseres i tre klasser, og hvordan ulike fagsyn på norskfaget kommer fram i møte med fordypningsoppgaven. Studiens funn er basert på en kvalitativ studie av seks intervjuer med elever på tre skoler, og dokumentene de fikk utdelt i forbindelse med oppgaven. Svaret på problemstillingen har kommet fram gjennom å utforske de to forskningsspørsmålene som tok for seg gjennomføringspraksisen på tre skoler, for så å se på hvordan de ulike fagsynene kom til syne på de tre skolene.

Den kulturelle dimensjonen i faget kommer i hovedsak til syne gjennom elevenes refleksjoner over sitt temavalg, og i de føringene lærerne ifølge dokumentene legger på elevenes valg av tema. Litteratur framstilles som et naturlig temavalg på to av skolene. Valg av bøker var imidlertid til en viss grad fritt, med to unntak. På den ene skolen ble 1800-tallslitteraturen spesielt løftet fram, mens på den andre skolen skulle elevene kun velge bøker av nordiske forfattere. På den tredje skolen kommer det derimot ikke fram noen spesiell preferanse for litteraturstudier. Der rammene er friere, finnes to eksempler på oppgaver som ikke kun er litterær analyse. Kommunikasjonsdimensjonen i faget er særlig viktig i en slik oppgave fordi kompetansemålet stiller høye krav til elevenes kommunikasjonskompetanse. Siden elevenes grunnleggende ferdigheter skal arbeides systematisk med i grunnskolen og den videregående skolen, inngår et systematisk arbeid med disse ferdighetene også som en naturlig del av arbeidet med fordypningsoppgaven. Denne studien viser at dette skjer i varierende grad her, til tross for at arbeidet foregår over et langt tidsrom på alle tre skoler. Det arbeidet som skjer, skjer blant annet gjennom underveisvurdering av tekster og bruk av retorikk som støtte.

Elevintervjuene viser at flere av elevene er bevisste de normene som er forventet at de skal følge i møte med oppgaven. Rammene for oppgaven åpner for at elevene kan få varierte møter med fagstoff. Elevene får mulighet til å se tekster i et nytt og for eksempel sammenlignende perspektiv, og slik kommer dannelsespotensialet i oppgaven fram. Identitetsutviklinga i norskfaget er imidlertid det perspektivet på faget som kommer tydeligst fram i denne studien, særlig i elevintervjuene. Elevene er opptatt av personlig interesse når de velger tema. Valgfriheten i oppgaven er noe av det Smidt beskriver som verdifullt, men det

blir likevel satt begrensinger på kompetansemålet fra lokalt hold på de tre skolene. Viktige spørsmål å stille er derfor både hvorfor lærerne setter disse føringene, men også hvorfor det ikke finnes noen begrunnelse for disse manglende begrensingene i læreplanen.

Hvordan gjennomføringen av fordypningsoppgaven ble i praksis på disse tre skolene er altså tolket ut fra analyse av dokumenter utdelt av læreren, men også fra elevintervjuene. Det kan ha blitt gjort endringer i ettertid som påvirket den faktiske gjennomføringen på hver skole. Likevel peker denne studien på forskjeller i hvilken valgfrihet elevene har ifølge lærerens og skolens plandokumenter for arbeidet. Dette kan imidlertid ikke generaliseres til å gjelde for alle skoler, men kan være gjenkjennbare og overførbare for noen gjennom de detaljerte beskrivelsene av innholdet i planene og intervjuene i kapittel 5.

8.2 Videre studier

Denne studien gir et innblikk i gjennomføringspraksiser ved tre skoler og både beskriver og stiller spørsmål ved de valgene som ble gjort, ved å sette dem inn i en ramme av læreplanen og ulike formål ved norskfaget. Slik kan den være et utgangspunkt for videre forskning på fenomenet. Et større utvalg elever og skoler kan gi flere eksempler på gjennomføringer. Å gjennomføre en spørreundersøkelse i større skala for å kartlegge hva elever velger som temaer for sin fordypningsoppgave, eller hva slags kommunikasjonsverktøy de bruker, kan også være interessant.

Gjennom analyse av de utdelte dokumentene kunne denne studien si noe om hva slags retningslinjer som var oppgitt der. Det var imidlertid ikke mulig å si noe om intensjonen med hvordan oppgaven ble gjennomført, med mindre dette ble forklart i dokumentet. Derfor kan det videre også være interessant å intervju lærere om deres tanker om fordypningsoppgaven. Slike intervjuer kan både være med på å supplere de funnene denne studien gjør om hvilke føringar som legges på arbeidet med oppgaven, og gi informasjon om hva som ligger bak de ulike gjennomføringspraksisene.

Et annet interessant perspektiv ville kunne være å intervju de ansvarlige fra læreplangruppa eller andre fagpersoner for å få fram deres intensjon med oppgaven. For skolene kan det være nyttig å vite hvilke begrunnelser som ligger bak en slik oppgave når de skal gå i gang med lokalt læreplanarbeid på sin skole. Slik kan dette bidra til å klargjøre hvorfor en slik oppgave gjennom tre læreplaner har hatt en selvsagt plass i norskfaget i VG3.

8.3 Didaktiske implikasjoner

Hvordan disse tre skolene jobber med fordypningsoppgaven, hvilke refleksjoner de seks elevene gjør seg om dette, og hvordan ulike fagsyn realiseres i disse tre casene, har relevans for både lærere og skoleledere. Casestudiene gir innsikt i hvordan tre skoler gjennomfører fordypningsoppgaven på sin skole, og dette kan gi rom for sammenligning og refleksjoner over egen praksis. I tillegg vil innsikt i disse elevenes refleksjoner og meninger om fordypningsoppgaven kunne være interessant for lærere i møte med egne elever og deres arbeid med oppgaven.

At elevene selv kan velge et tema de er interesserte i, er viktig ifølge både elevintervjuene og kompetansemålet. I denne studien kommer den identitetsutviklende dimensjonen i norskfaget tydelig fram. Elevene vektlegger personlig interesse som sentralt for sine oppgaver. Dette kan være relevant for lærere og skoler på flere måter. For det første vil hvor stor plass fordypningsoppgaven får i skoleåret og i undervisninga, si noe om hvilken plass elevenes egne valg og interesser får i faget generelt. For det andre vil det være viktig for skolen og lærere å tenke over eventuelle begrensinger de setter på valg av tema og kommunikasjonsverktøy, og da reflektere over hvilke elementer i faget de da prioriterer foran elevenes selvstendige valg. Hvis fordypningsoppgaven begrenses til kun å være et litteraturstudium, vil dette være en avgrensing som ikke er i tråd med læreplanen. Da er det viktig å tenke over hvilke begrunnelser man har for å sette disse begrensingene. Fordypningsoppgaven har en selvsagt plass i VG3 gjennom læreplanen, men denne studien viser at hverken innhold, form eller prosess imidlertid er selvsagte.

Det er viktig at de grunnleggende ferdighetene ivaretas i møte med fordypningsoppgaven. Fordypningsoppgaven vil for mange elever være et av de første møtene med et mer vitenskapelig perspektiv på norskfaget. Dette krever at elevene lærer hvordan de best kommuniserer dette. Hvordan disse tre skolene jobber med de grunnleggende ferdighetene underveis i arbeidet med oppgaven, kan også være interessante eksempler for praksisfeltet. Skolene i denne studien arbeidet med grunnleggende ferdigheter på ulike måter, men det er likevel tilsynelatende en stor del av arbeidet som elevene gjør på fritida utenom undervisninga.

Fordypningsoppgaver finnes også i andre fag og trinn. Denne studien kan slik ha implikasjoner for fordypningsarbeid også utover denne oppgaven, for eksempel i arbeidet

med de to fordypningseminene i slutten av grunnskolen, der elevene skal «presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig emne, og begrunne valg av tekster og emne» (Utdanningsdirektoratet, 2013d). Hvilke begrunnelser ligger egentlig bak de rammene som settes for slike oppgaver? Er det noen deler av faget som skal få et spesielt fokus i møte med en slik oppgave?

Hvis forskjellene i gjennomføringspraksisene på disse tre skolene gjelder for andre skoler også, kan en mulig forklaring være uklarhet i læreplanens forklaring av hvordan elevene skal nå dette kompetansemålet. Her kan tydeligere retningslinjer fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet om hvordan oppgaven er ment gjennomført, være til nytte i det lokale læreplanarbeidet. I tillegg kan en tydeligere forklaring av hvorfor elevene skal ha en slik oppgave i VG3, et år som er fylt med mye annet, være nyttig å få fram. Er det hvilket kulturinnhold elevene jobber med, som skal være det viktigste, eller er det mest sentralt at elevene får velge noe de selv er interesserte i? Er et fritt valg av kommunikasjonsverktøy det beste for elevenes faglige utvikling, tross de utfordringene dette kan skape i vurderingsarbeidet? Det kunne være nyttig for skoler, lærere og elever å få vite mer om hvilke begrunnelser som ligger bak fordypningsoppgavens selvsagte plass i norskfaget gjennom flere læreplaner.

Litteraturliste

- Afsar, A., Bachmann, K., & Sivesind, K. (2006). Fra gammel til ny læreplan - etablerte forventninger og mulige forandringer. I *Lærerkvalifisering og godt lærerarbeid : festskrift til Marit Dahls 70-årsdag 1. september* (s. 91–112). Oslo: Bedre skole.
- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askeland, N., & Aamotsbakken, B. (2013a). «... at sannheten var hans beste venn». Om fagskriving og fordypningsoppgave i norskfaget på videregående skole. I S. V. Knudsen (Red.), *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis* (s. 15–35). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Askeland, N., & Aamotsbakken, B. (2013b). «Synes dette har vært veldig morsomt» - Fordypningsoppgaven i norsk på studiespesialisernde utdanningsprogrammer. I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Syn for skriving - Læringsressurser og skriving i skolens tekstkulturer* (s. 137–150). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–187). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Berg Eriksen, T. (1995). *Nordmenns nistepakke. En kritikk av den norske kanon*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bjerke, C. (2013). Orientering om forslag til justert læreplan i norsk. *Norsklæreren*, (1), 13–17.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1880-1990*. (2. utg.). New York: Teachers College Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dysthe, O. (1999). *Ord på nye spor* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Eide, O. (2006). Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv. *Norsklæreren*, (2), 6–13.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grøtan, S. (1988). Særemne på tvers av klassegrensene. *Norsklæreren*, 12(1), 22–23.
- Hansen, T. I. (2011). *Kognitiv litteraturredaktikk*. Fredriksberg: Dansklærerforeningens forlag.
- Heian, B., & Vindegg, T. (2013). Vi venter på å høre hva lærerne mener. *Norsklæreren*, (1), 10–12.
- Helland, F. (2005). Norskfaget i globaliseringens tidsalder. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 49–62). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hertzberg, F. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo* (No. 37) (s. 77–89). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hertzberg, F. (2012). Grunnleggende ferdigheter. Hva vet vi om skolens praksis? I S. Matre & G. Melby (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 33–47). Oslo: Akademika Forlag.
- Hertzberg, F., & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving. Hvor står vi i dag? I S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 59–71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Horn, A. J. (2005). Norskfagets framtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 109–114). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1976). *Læreplan for den videregående skole*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Reform '94 : videregående opplæring : nye læreplaner: Norsk*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kleven, T. A. (2011a). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2. utg., s. 9–26). Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, T. A. (2011b). Hvordan er begrepene operasjonalisert? - Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2. utg., s. 85–101). Oslo: Unipub forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). Forskrift til opplæringslova. Hentet 17. desember 2013, fra http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*##
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic enquiry*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Lunde, K. E. (2013). *Hvordan kan de lykkes? Om forutsetninger og muligheter for å bestå skriftlig eksamen i norsk i videregående opplæring, studiespesialiserende utdanningsprogram, for voksne innvandrere med kort botid i Norge* (Masteroppgave i nordiskdidaktikk). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design. An interactive approach* (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Metliaas, I., & Kvithyld, T. (2013). Skrivning i revidert læreplan i norsk. *Norsklæreren*, (1), 22–27.
- Mishler, E. G. (1991). Representing Discourse: The Rhetoric of Transcription. *Journal of Narrative and Life History*, 1(4), 255–280.
- Moslet, I. (2009). Norsklærer. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk* (s. 23–36). Oslo: Universitetsforlaget.

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2. utg.). Newbury Park, California: Sage Publications.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogne, M. (2012). *Mot eit moderne norskfag - ein studie i norskfagets tekstmgrep* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Skirbekk, G. (2013). Kva skal vi med norskfaget? *Norsklæreren*, (01), 53–59.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2009). Norskfagets dimensjoner. I J. Smidt (Red.), *Norskdiraktikk - ei grunnbok* (s. 16–22). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strand, T. (2009). *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet: mangfold, migrasjon og muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Telhaug, A. O. (1979). *Vår nye videregående skole*. Oslo: Didaktika norsk forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). Udir.no - Lokalt arbeid med læreplaner etter LK06. Hentet 20. april 2015, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/2-Lareplanverket-for-Kunnskapsloftet-LK06-og-LK06S/Lokalt-arbeid-med-lareplaner-etter-LK06/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). Udir.no - Læreplan i norsk - Kompetansemål VG3. Hentet 16. oktober 2014, fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-01/Hele/Kompetansemaal/Etter-Vg3--studieforberedende-utdanningsprogram/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). Udir.no - Valg av innhold og arbeidsmåter som er egnet til å nå kompetansemålene. Hentet 22. september 2014, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid->

med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Valg-av-innhold-og-arbeidsmater-som-er-egnet-til-a-na-kompetansemalene/

Utdanningsdirektoratet. (2013a). Udir.no - Læreplan i norsk - Formål. Hentet 27. mai 2014, fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet. (2013b). Udir.no - Læreplan i norsk - Grunnleggende ferdigheter. Hentet 6. mai 2014, fra http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/

Utdanningsdirektoratet. (2013c). Udir.no - Læreplan i norsk - Hovedområder. Hentet 6. mai 2014, fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Hovedomraader/>

Utdanningsdirektoratet. (2013d). Udir.no - Læreplan i norsk - Kompetansemål etter 10. årstrinn. Hentet 18. april 2015, fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1974299133>

Utdanningsdirektoratet. (2013e). Udir.no - Læreplan i norsk - Kompetansemål VG2. Hentet 9. februar 2015, fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=1858830315&kmsn=1447280659>

Utdanningsdirektoratet. (2013f). Udir.no - Læreplan i norsk - Kompetansemål VG3. Hentet 19. november 2013, fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=1858830314&kmsn=-1569321230>

Utdanningsdirektoratet. (2013g). Udir.no - Reviderte læreplaner. Hentet 6. mai 2014, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/endringer/Reviderte-lareplaner/#Norsk>

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Østern, S. G. (2008). «Unnskyld lærer, vi har historie nå...» *En kasusstudie av et tverrfaglig samarbeidsprosjekt i skrijving i videregående skole, med fokus på elevtekster*. (Masteroppgave i nordiskdidaktikk). Universitetet i Oslo, Oslo.

- Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon - vår viktigste lesedannelse?: en studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmenfaglig studieretning* (No. 9). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Aase, L. (2005a). Norskfagets dannelsingspotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35–47). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Aase, L. (2005b). Norskfaget. Skolens fremste dannelsingsfag? I L. Aase, K. Børhaug, & A.-B. Fenner (Red.), *Fagets begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv* (s. 69–83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, A. J., & Nome, S. (2005). Forord. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 9–22). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Vedlegg A

Intervjuguide

Del 1: Informasjon om prosjektet

- Formålet med prosjektet
- Behandling av data

Del 2: Spørsmål til intervjuet

1. Kjønn, alder og studieprogram.
2. Hva er temaet for din fordypningsoppgave?
 - a. Kan du forklare litt mer om hva du skrev om?
 - b. Hva var din problemstilling?
3. Hva slags krav ble stilt til fordypningsoppgaven?
 - a. Ble det stilt noen krav til hva slags tema du kunne velge?
 - b. Hvordan presenterte du ditt emne? (muntlig, skriftlig, prøve, osv)
 - c. Hvilke formelle krav ble stilt til fordypningsoppgaven (antall ord, maler, krav til sekundærlitteratur) → Muntlig, skriftlig, begge?
 - d. Hva slags veiledning fikk du av læreren din?
 - e. Hva slags betydning hadde fordypningsoppgaven for karakterene dine?
4. Hvorfor valgte du akkurat dette temaet for din oppgave?
 - a. Vurderte du flere mulige temaer?
 - b. Hvem snakket du med/fikk du råd av om valg av tema?
 - c. Hva slags råd fikk du eventuelt av dem?
 - d. Hva var det som gjorde at du valgte akkurat den problemstillingen/den språkhistoriske perioden/de bøkene/den talen/den artikkelen/det diktet?
 - e. Var det noen temaer du tenkte det var mer strategiske å skrive om enn andre temaer?
5. Hva synes du om å skrive en slik oppgave?
 - a. Hva lærte du av å jobbe med fordypningsoppgaven?

Del 3: Oppsummering og klargjøring

- Oppsummering av besvarelsene for å sjekke forståelse
- Tilleggsinformasjon og oppsummering av informasjonen som ble gitt først.